

Maria José de Oliveira Lopes Gonçalves

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA UNIVERSITÁRIA
CONTRIBUTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA
APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA UNIVERSIDADE**

*Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em
Ciências da Educação, pela Universidade Nova de Lisboa,
Faculdade de Ciências e Tecnologia*

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

2003

Maria José de Oliveira Lopes Gonçalves

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA UNIVERSITÁRIA
CONTRIBUTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA
APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA UNIVERSIDADE**

***Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em
Ciências da Educação, pela Universidade Nova de Lisboa,
Faculdade de Ciências e Tecnologia***

Sob a orientação da Professora Doutora Teresa Ambrósio

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

2003

À memória de Manuel de Oliveira Lopes, meu pai, que me ensinou a alegria, o prazer de aprender e a curiosidade que leva à permanente busca de conhecimento.

Ao António, à Ângela, à Carla e à Joana, que me acompanharam neste percurso e que dividiram com este meu trabalho a atenção que eu lhes devia.

Com todo o amor, sempre.

Resumo

Esta investigação, desenvolvida na área das Ciências da Educação – Educação e Desenvolvimento, procura contribuir para a compreensão das relações entre universidades e o mundo do trabalho, implícitas nas respostas daquelas instituições às necessidades de formação contínua. A investigação pretende ainda ser um contributo para a reflexão que hoje se produz sobre os processos de aprendizagem das pessoas em contextos sociais diversos e ao longo da vida. No plano teórico, tendo em conta a multiplicidade de perspectivas científicas com que essas relações podem ser analisadas na actualidade, este trabalho assenta em referências multidisciplinares.

Sendo certo que as universidades continuam a ser o local por excelência da investigação e da criação do conhecimento científico, fundamental para qualquer desenvolvimento social, estas instituições já não estão na vanguarda da compreensão dos processos de aprendizagem, que continuam a encarar como um fenómeno de natureza individual. Por seu lado, as teorias que moldaram a investigação, vindas de investigadores, na sua maioria académicos, que usam como objecto de estudo o mundo das organizações, encaram a aprendizagem como um fenómeno de natureza social.

O objecto do estudo empírico foram os centros de formação contínua das universidades. Através de uma análise comparativa de nove estudos de caso, procurámos perceber como se organizam as universidades para fornecer formação contínua, e apreender o seu posicionamento face à formação contínua para o mundo empresarial.

Os resultados mostraram diferentes modos de organização da oferta de formação contínua universitária, dependendo dos contextos: culturais, sociais, económicos, históricos e da própria tradição. Permitiram ainda apreender diferentes percepções no interior das universidades, relativamente a este novo tipo de formação. A análise e interpretação dos dados, à luz do quadro teórico de referência, sugere potencialidades e, nalguns casos, evidencia já contributos inovadores da formação contínua universitária. Nomeadamente, fazemos ressaltar o contributo para a aprendizagem organizacional dentro das próprias universidades, que pode ser fruto das interações no interior das universidades, entre diferentes universidades, e entre universidades e empresas, contribuindo, também, para a redução da separação entre formação inicial e formação contínua.

Abstract

This research, developed in the field of Science Education – Education and Development, seeks to contribute to the understanding of the relationships between universities and the work world, implicit in the responses from those institutions to continuing education needs. The research also seeks to be a contribution to the reflection which is nowadays being produced on people's learning processes in different social contexts. Taking into account the multiplicity of scientific perspectives under which such relationships can be analysed in the present time, this work is theoretically supported by a multi- referentiality of approaches.

Although universities undoubtedly remain the primary place for research and scientific knowledge creation, essential for any social development, these institutions are no longer at the front line of learning, which they keep regarding as a phenomenon of individual nature. Conversely, the theories which frame this work, coming from researchers, mostly academics who concentrate their studies on the world of organisations, regard learning as a phenomenon of social nature.

Universities continuing education centres were the object of the empirical research. Through a comparative analysis of nine case studies, we tried both to understand how universities organise themselves in order to deliver continuing education, and to grasp their attitude towards continuing education for the business world.

Results have shown different modes of organising university continuing education delivery, according to contexts: cultural, social, economical, historical, and even tradition. They also allow to apprehend different perceptions within universities relating to this new type of education. Analysis and interpretation of data in the light of the theoretical framework of reference suggests potentialities, and, in some cases, already gives evidence of innovative contributions from university continuing education. Namely, we highlight the contribution for organisational learning within universities themselves, which can be the result of interactions inside universities, between different universities and between universities and the business world, additionally contributing to the reduction of the gap between initial and continuing education.

Résumé

Cette recherche, développée dans le champ des Sciences de l'Éducation – Éducation et Développement, cherche à contribuer à la compréhension des relations entre universités et le monde du travail, implicites dans les réponses de ces institutions aux besoins de formation continue. La recherche se veut aussi une contribution à la réflexion qui se produit, aujourd'hui, sur les processus d'apprentissage des personnes en contextes sociaux divers. Sur le plan théorique, compte tenu de la multiplicité de perspectives scientifiques par lesquelles ces relations peuvent être analysées dans l'actualité, ce travail s'appuie sur une multi-référentialité d'approches.

Étant certain que les universités sont toujours les locaux par excellence de la recherche et de la création de connaissance scientifique, essentielle à tout développement social, ces institutions ne sont plus à l'avant garde de l'apprentissage, qu'elles continuent d'envisager comme un phénomène de nature individuelle. De leur côté, les théories qui ont modelé notre recherche, provenant de chercheurs, dans leur majorité des universitaires qui utilisent comme objet d'étude le monde des organisations, surtout les entreprises, envisagent l'apprentissage comme un phénomène de nature sociale.

Notre objet d'étude empirique ont été les centres de formation continue des universités.. Au moyen d'une analyse comparative de neuf études de cas, nous avons cherché à percevoir comment les universités s'organisent dans le but d'offrir de la formation continue, et à saisir leur attitude à l'égard de la formation continue pour le monde des entreprises.

Les résultats montrent différents modes d'organisation de l'offre de formation continue universitaire, en fonction des contextes: sociaux, culturels, économiques, historiques et même la tradition. En outre, permettent de saisir différentes perceptions à l'intérieur des universités, concernant ce nouveau type de formation. L'analyse et l'interprétation des données, à la lumière du cadre théorique de référence, suggèrent des potentialités et, dans quelques cas, rendent déjà évident des contributions de la formation continue universitaire pour l'apprentissage organisationnelle à l'intérieur des universités mêmes, fruit des interactions au sein des universités, entre universités, et entre universités et entreprises, en contribuant aussi à la réduction de l'écart entre formation initiale et formation continue.

ÍNDICE GERAL

I PARTE - CONTEXTO E PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - CONSTRUÇÃO DO OBJECTO DE INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA	3
1.1. Enquadramento científico da investigação.....	4
1.2. Motivação	6
1.3. Pertinência da investigação	15
1.4. Delimitação do problema a investigar.....	20
1.5. Metodologia geral da investigação, caminho heurístico e fundamentação teórica.....	22
1.6. Métodos e técnicas do trabalho empírico	26
Notas	29
CAPÍTULO II - AS UNIVERSIDADES E A FORMAÇÃO CONTÍNUA	33
2.1 Introdução	34
2.2. A integração da formação contínua na missão das universidades.....	34
2.3. O discurso político relativamente à educação/formação universitária	37
2.4. A universidade e a adequação a novos públicos	38
2.5. Razões da necessidade de formação contínua nas universidades.....	40
2.6. Relação universidade/sociedade.....	46
2.7. O financiamento da formação contínua nas universidades	55
2.8. Legislação relativa à formação contínua nas universidades.....	60
2.9. Investigação <i>versus</i> ensino e o lugar da formação contínua.....	62
2.10. A emergência de um novo paradigma de universidade.....	66
Síntese	70
Notas	72
CAPÍTULO III - AS EMPRESAS E A FORMAÇÃO CONTÍNUA	75
3.1. Introdução	76
3.2. Um contexto de mudança.....	76
3.3. O que mudou.....	78
3.4. Uma competitividade com base no saber.....	85
3.5. O trabalhador do conhecimento	89
3.6. Desenvolvimento económico e educação/formação	94
3.7. A educação e a formação no actual contexto das empresas	97
3.8. A necessidade de formação de quadros superiores	99
3.9. A liderança e a adaptação à mudança	100
3.10. A necessidade da formação de gestores	103
3.11. O desenvolvimento das TIC e a indução de novas mudanças.....	105
Síntese	110
Notas	112
CAPÍTULO IV - OS NOVOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO	115
4.1. Introdução	116
4.2. Novas formações para novos públicos	116
4.3. A aplicação das TIC à formação contínua	120
4.3.1. Novas perspectivas de formação.....	120
4.3.2. Algumas dificuldades a ultrapassar.....	121

4.3.3.	Formação à distância ou formação presencial?.....	122
4.3.4.	Contributo das TIC para um saber partilhado	124
4.4.	E-learning – o futuro da formação contínua?.....	125
4.5.	As novas missões dos professores	127
4.6.	Uma nova filosofia da formação.....	130
4.7.	A avaliação da formação – garantia de eficácia.....	133
4.8.	O mercado da formação para o mundo empresarial.....	137
Síntese	.....	138
Notas	.....	140
II PARTE - REFERENCIAL TEÓRICO		141
CAPÍTULO V - CONHECIMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS		145
5.1.	Introdução	146
5.2.	As competências individuais	146
5.2.1.	Breve história de uma abordagem.....	146
5.2.2.	A dificuldade duma definição.....	150
5.2.3.	As competências mais procuradas no actual contexto das organizações	154
5.2.4.	As competências «sociais (não técnicas)» de Morand-Aymon.....	156
5.2.5.	As competências «fundamentais» de Thierry e Sauret	157
5.2.6.	As «capacidades gerais» de Wittorsky	158
5.2.7.	As «competências emocionais» de Goleman.....	158
5.2.8.	A metodologia de identificação de competências de Levy-Leboyer	159
5.2.9.	A inteligência profissional.....	161
5.2.10.	Comentário-síntese	163
5.2.11	Como se adquirem as competências?	164
5.3.	Das competências individuais às competências colectivas.....	168
5.4.	O papel da motivação no desenvolvimento das competências	173
5.4.1.	Uma competência para a competência.....	173
5.4.2.	O que é a motivação	174
5.4.3.	A evolução do conceito	175
5.4.4.	Auto-estima, auto-imagem e auto-motivação	179
5.4.5.	Factores positivos	180
5.4.6.	Factores negativos	182
5.4.7.	Os incentivos	183
Síntese	.....	185
Notas	.....	187
CAPÍTULO VI - TEORIAS DA CRIAÇÃO E GESTÃO DO CONHECIMENTO.....		189
6.1.	Introdução	190
6.2.	O conhecimento humano nas organizações	190
6.3.	Conhecimento – uma tentativa de definição.....	192
6.4.	Conhecimento e informação	195
6.5.	Duas correntes teóricas	199
6.6.	Contrastes entre as duas correntes	201

6.7.	As teorias de síntese	205
6.7.1	Abordagem de Fahey e Prusak.....	205
6.7.2	Abordagem de Brown e Duguid	210
6.7.3	Outras sínteses	213
6.8.	Alguns aspectos da corrente japonesa.....	214
6.8.1.	A importância do conhecimento tácito.....	214
6.8.2.	Os valores e a criação de conhecimento.....	217
6.8.3.	A importância da justificação	218
6.8.4.	O conceito de auto-renovação aplicado às organizações	219
6.8.5.	A gestão da criação do conhecimento.....	222
6.8.6.	O papel dos gestores intermédios.....	224
Síntese	.....	226
Notas	.....	228
CAPÍTULO VII - TEORIAS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL		231
7.1	Introdução	232
7.2.	O desajustamento dos sistemas formais de ensino.....	233
7.3.	O conceito de organização que aprende.....	233
7.4.	A Teoria da Acção de Schön e Argyris (uma abordagem psicológica).....	235
7.4.1.	O papel do raciocínio	235
7.4.2.	O conhecimento para a acção.....	236
7.4.3.	A aprendizagem para a acção.....	238
7.4.4.	Teorias da acção.....	240
7.4.5.	O papel dos sentimentos	245
7.5.	O pensamento sistémico de Peter Senge (uma abordagem sistémica)	246
7.5.1.	As cinco disciplinas	246
7.5.2.	As sete dificuldades de aprendizagem	249
7.5.3.	O ciclo de aprendizagem profunda	250
7.5.4.	Alguns comentários	250
7.6.	As Comunidades de Prática - uma abordagem sociológica.....	251
7.6.1	Uma teoria social da aprendizagem	252
7.6.2.	Como se desenvolvem as comunidades de prática.....	254
7.6.3.	A investigação sobre as comunidades de prática no IRL	255
7.6.4.	A «gestão» das comunidades de prática.....	256
7.6.5.	A especificidade das comunidades de prática	258
7.6.6.	Alguns comentários	259
7.7.	O ciclo da aprendizagem organizacional de Nonaka e Takeuchi.....	260
7.7.1.	Modos de conversão do conhecimento	261
7.7.2.	O espaço de partilha do conhecimento («ba»)	266
7.7.3.	O papel das TIC	269
7.7.4.	«Ba» e comunidades de prática.....	270
7.7.5.	A espiral do conhecimento.....	270
7.7.6.	Condições que permitem a criação de conhecimento organizacional	272
7.7.7.	Alguns comentários	274

7.8	As questões do conflito e do poder na aprendizagem organizacional.....	275
7.8.1.	O conflito e a aprendizagem organizacional.....	275
7.7.2.	O poder e a aprendizagem organizacional	276
Síntese	.....	277
Notas	.....	279
III PARTE - TRABALHO EMPÍRICO - Modelos de formação contínua em Universidades Europeias		281
CAPÍTULO VIII - Universidade Católica de Leuven (Caso belga).....		283
8.1.	Breve nota introdutória	284
8.2.	Breve historial da Unidade de Formação Contínua	284
8.3.	Ligação com a universidade	286
8.4.	Organização da formação	287
8.5.	Relação com as empresas	291
8.6.	Tipos de formação	293
8.7.	Financiamento da formação.....	294
8.8.	Estratégia face à competição.....	295
8.9.	Legislação.....	295
8.10.	Os cursos.....	296
8.11.	Os públicos alvo	297
8.12.	Os professores.....	297
8.13.	O modelo pedagógico	299
8.14.	Parcerias.....	300
8.15.	Observatório	300
8.16.	Opinião sobre as universidades e a formação contínua	301
Notas	.....	303
CAPÍTULO IX - Universidade de Barcelona - <i>Fundación Bosch i Gimpera</i> (Caso espanhol)		305
9.1.	Breve nota introdutória	306
9.2.	Breve historial da Fundação <i>Bosch i Gimpera</i> e do Centro de Formação Contínua Les Heures	307
9.3.	Ligação com a Universidade.....	308
9.4.	Organização da formação	310
9.5.	Relação com as empresas	313
9.6.	Tipos de formação	314
9.7.	Financiamento da formação.....	316
9.8.	Estratégia face à competição.....	316
9.9.	Legislação	318
9.10	Os cursos.....	321
9.11.	Os públicos alvo	322
9.12.	Os professores.....	323
9.13.	O Modelo pedagógico.....	325
9.14.	Parcerias.....	331
9.15.	Observatório	332
9.16	Opinião sobre as universidades e a formação contínua	332
Notas	.....	335
CAPÍTULO X - Universidade de Helsínquia (Caso finlandês).....		337

10.1.	Breve nota introdutória	338
10.2.	Breve historial do Centro para a Formação Contínua	339
10.3.	Ligação com a universidade.....	340
10.4.	Organização da formação.....	340
10.5.	Relação com as empresas.....	343
10.6.	Tipos de formação.....	345
10.7.	Financiamento da formação	347
10.8.	Estratégia face à competição	350
10.9.	Legislação	351
10.10.	Os cursos.....	352
10.11.	Os públicos alvo.....	354
10.12.	Os professores.....	355
10.13.	O modelo pedagógico	356
10.14.	Parcerias.....	357
10.15.	Observatório.....	358
10.16.	Opinião sobre as universidades e a formação contínua.....	358
Notas	.....	360
CAPÍTULO XI - Universidade de Lille-USTL (Caso francês 1)		361
11.1.	Breve nota introdutória	362
11.2.	Breve historial do SUDES	362
11.3.	Ligação com a universidade.....	366
11.4.	Organização da formação.....	367
11.5.	Relação com as empresas.....	368
11.6.	Tipos de formação.....	368
11.7.	Financiamento da formação	371
11.8.	Estratégias face à competição	371
11.9.	Legislação	371
11.10.	Os cursos.....	377
11.11.	Os públicos alvo.....	379
11.12.	Os professores.....	379
11.13.	O modelo pedagógico	382
11.14.	Parcerias.....	385
11.15.	Observatório.....	385
11.16.	Opinião sobre as universidades e a formação contínua.....	386
Notas	.....	389
CAPÍTULO XII - Universidade François Rabelais – Tours (Caso francês 2).....		391
12.1.	Breve nota introdutória	392
12.2.	Breve historial do SUFCO – Service Universitaire de Formation Continue.....	392
12.3.	Ligação com a universidade.....	394
12.4.	Organização da formação.....	395
12.5.	Relação com as empresas.....	396
12.6.	Tipos de formação.....	400
12.7.	Financiamento da formação	401

12.8.	Estratégia face à competição.....	402
12.9.	Legislação.....	405
12.10.	Os cursos.....	406
12.11.	Os públicos alvo	407
12.12.	Os professores.....	408
12.13.	O modelo pedagógico	410
12.14.	Parcerias.....	410
12.15.	Observatório	411
12.16.	Opinião sobre a universidade e a formação contínua.....	412
Notas	.....	414
CAPÍTULO XIII - Universidade de Oxford (Caso inglês).....		415
13.1.	Breve nota introdutória.....	416
13.2.	Breve historial do Departamento para a Formação Contínua	417
13.3.	Ligação com a Universidade.....	418
13.4.	Organização da formação	418
13.5.	Relação com as empresas	421
13.6.	Tipos de formação	422
13.7.	O financiamento da formação.....	426
13.8.	Estratégia face à competição.....	426
13.9.	Legislação.....	427
13.10.	Os cursos.....	428
13.11.	Os públicos alvo	429
13.12.	Os professores.....	430
13.13.	O modelo pedagógico	432
13.14.	Parcerias.....	432
13.15.	Observatório	433
13.16.	Opinião sobre as universidades e a formação contínua	434
Notas	.....	435
CAPÍTULO XIV - Universidade de Oslo (Caso norueguês).....		437
14.1.	Breve nota introdutória.....	438
14.2.	Breve historial da UNIVETT.....	440
14.3.	Ligação com a Universidade.....	441
14.4.	Organização da formação	442
14.5.	Relação com as empresas	444
14.6.	Tipos de formação	446
14.7.	Financiamento da formação.....	447
14.8.	Estratégia face à competição.....	448
14.9.	Legislação.....	449
14.10.	Os cursos.....	453
14.11.	Os públicos alvo	455
14.12.	Os professores.....	456
14.13.	O modelo pedagógico	458
14.14.	Parcerias.....	459

14.15.	Observatório.....	459
14.16.	Opinião sobre as universidades e a formação contínua.....	460
Notas	.....	461
CAPÍTULO XV - Universidade do Porto (Caso português 1)		463
15.1.	Breve nota introdutória	464
15.2.	Breve historial do serviço de apoio à organização da formação contínua.....	464
15.3.	Ligação com a Universidade.....	465
15.4.	Organização da formação.....	466
15.5.	Relação com as empresas.....	468
15.6.	Tipos de formação.....	470
15.7.	Financiamento da formação	471
15.8.	Estratégia face à competição	471
15.9.	Legislação	472
15.10.	Os cursos.....	473
15.11.	Os públicos alvo.....	474
15.12.	Os professores.....	475
15.13.	O Modelo pedagógico.....	476
15.14.	Parcerias.....	477
15.15.	Observatório.....	477
15.16.	Opinião sobre as universidades e a formação contínua.....	478
Notas	.....	479
CAPÍTULO XVI - Universidade Minho – Pólo de Azurém, Guimarães (Caso português 2)		481
16.1.	Breve nota introdutória	482
16.2.	Breve historial do Gabinete de Formação Contínua	483
16.3.	Ligação com a Universidade.....	484
16.4.	Organização da formação.....	485
16.5.	Relação com as empresas.....	487
16.6.	Tipos de formação.....	490
16.7.	Financiamento da formação	490
16.8.	Estratégia face à competição	491
16.9.	Legislação	491
16.10.	Os cursos.....	492
16.11.	Os públicos alvo.....	493
16.12.	Os professores.....	494
16.13.	O Modelo pedagógico.....	495
16.14.	Parcerias.....	496
16.15.	Observatório.....	496
16.16.	Opinião sobre as universidades e a formação contínua.....	497
Notas	.....	499
CAPÍTULO XVII - Análise comparativa e conclusões.....		501
17.1.	Introdução	502
17.2.	Organização da formação contínua.....	502

17.3.	Programas de Formação Contínua e público alvo	505
17.4.	Relação com as empresas e financiamento	509
17.5.	Estratégias face à competição	514
17.6.	Lógicas da oferta de formação contínua universitária	517
17.7.	Levantamento das necessidades de formação das empresas	517
17.8.	Desenvolvimento de programas adequados às necessidades de formação	518
17.9.	Informação da oferta de formação contínua	519
17.10.	O papel da formação à distância na formação contínua universitária	519
17.10.1.	Vantagens e limites da formação à distância	520
17.10.2.	Formação presencial ou à distância?	522
17.11.	Públicos alvo.....	524
17.12.	Financiamento da formação.....	527
17.13.	Os professores da formação contínua universitária	529
17.13.1.	Proveniência dos professores.....	529
17.13.2.	Formação dos professores.....	530
17.13.3.	Atitude dos professores universitários face à formação contínua.....	531
17.13.4.	Factores motivadores	532
17.13.5.	Factores dissuasores	532
17.14.	Os modelos pedagógicos	537
Notas	.....	541
IV PARTE - CONCLUSÃO GERAL	.....	543
Notas	.....	572
BIBLIOGRAFIA GERAL	.....	573

I PARTE

CONTEXTO E PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I

CONSTRUÇÃO DO OBJECTO DE INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA

1.1. Enquadramento científico da investigação

O presente trabalho situa-se no âmbito da Investigação Educativa, mais especificamente no domínio das relações entre Educação e Desenvolvimento, área de conhecimento fronteira que, pela sua natureza, exige abordagens multidisciplinares. Embora nos debruçemos sobre a formação contínua dos quadros das empresas, o nosso trabalho não se situa no campo tradicional da Economia da Educação ou da Economia dos Recursos Humanos, que procuram, sobretudo, investigar as relações entre o factor humano e o processo de desenvolvimento económico. Procura, antes, numa perspectiva educativa, aprofundar o conhecimento dos processos de aprendizagem que determinam a criação de conhecimento ao nível individual e organizacional.

Neste sentido, fazemos apelo aos contributos de outras disciplinas das ciências sociais, nomeadamente a psicologia, a sociologia, a gestão, a economia e as ciências políticas, que nos permitem uma melhor compreensão do contexto envolvente da nossa problemática que, pelas suas interdependências com diferentes sistemas sociais, se apresenta como uma realidade complexa, a exigir uma abordagem investigativa aberta, evitando o reducionismo das questões que formulamos, à partida.

Deste modo, não iremos analisar apenas as questões ligadas ao crescimento económico, decorrentes da escolarização e formação dos Recursos Humanos e dos custos e investimentos neles realizados. Para além das explicações em termos de Capital Humano e de Capital Social, neste projecto interessa-nos considerar aspectos relacionados com o desenvolvimento social e cultural dos indivíduos, no sentido de apreender as mudanças de atitudes, valores e comportamentos que conduzem a uma formação integral do indivíduo para o exercício de uma efectiva cidadania na sociedade em que se insere, num sentido lato e, a um nível mais particular, na vida activa, no trabalho e nomeadamente nas empresas.

Encontramo-nos, assim, na confluência entre uma concepção de educação como suporte do desenvolvimento de uma cidadania activa, por um lado e, por outro lado, como meio de preparação e de integração no mundo do trabalho, como um recurso humano capaz de produzir riqueza, condição básica para o exercício da mesma cidadania.

Sendo que as relações entre os sistemas sociais são complexas e existindo interacções dinâmicas e sistémicas, muitas vezes sujeitas ao imprevisto, só se poderá apreender a forma como evoluem dentro do contexto em que essa evolução tem lugar. Daí a necessidade de uma abordagem complexa, servindo-nos de quadros de leitura multidisciplinar e não reduzindo a problemática a questões de partida, necessariamente, nessa fase, muito redutoras e linearmente formuladas.

O interesse específico pela formação contínua de nível superior leva-nos a considerar as especificidades das universidades, por um lado, do mundo empresarial, por outro, e da relação que existe, ou não existe, entre estas duas entidades.

Nesta investigação, o termo «mundo empresarial» é utilizado para abarcar um público mais vasto do que as empresas enquanto clientes directos da formação, englobando os clientes individuais, vindos do mundo do trabalho ou que a ele se dirigem.

A expressão «formação contínua» é, aqui, permutável com «educação contínua» e traduz a designação anglo-saxónica «*continuing education*», a francesa «*formation continue*» e a espanhola «*formación continuada*».

1.2. Motivação

Esta investigação vem no seguimento de um percurso de reflexão iniciado há muitos anos atrás, quando docente do Ensino Básico e Secundário e, como todos os percursos, ele é fruto do interesse pessoal e das circunstâncias. Trata-se, aliás, de um trajecto que, a partir de certa altura, correspondeu a uma necessidade de não nos confinarmos aos estudos ao nível micro da sala de aula ou do estabelecimento de ensino. Quisemos partir para campos de investigação mais latos, que melhor ajudassem a compreender a complexidade da realidade social.

Enquanto docente de alunos do ensino obrigatório, começámos por nos preocupar com a afirmação, tantas vezes lida e ouvida, de que o sistema de ensino formal não prepara os nossos jovens para o mundo do trabalho. Preocupações de ordem social, sobretudo a consciência da responsabilidade que nos parece recair sobre o sistema educativo, no sentido de envidar todos os esforços para que os nossos jovens possam dispor de igualdade de oportunidades para entrarem no mundo do trabalho, deram início a uma primeira etapa de estudo.

Numa primeira fase, o nosso objecto de investigação situou-se nas Escolas Profissionais, ao tempo uma inovação no sistema de ensino português, e que deu lugar à *Mémoire de Maîtrise* em Ciências da Educação na Universidade de Caen, em França (Gonçalves, 1993)ⁱ.

Consciente da importância que cada vez mais é atribuída à formação dos recursos humanos como estratégia de desenvolvimento económico e social de um país, e da inevitabilidade do elo entre o sistema educativo e o sistema produtivo, partimos, posteriormente, para uma nova busca, desta vez no âmbito de um Mestrado em Ciências da Educação.

Procurávamos, agora, perceber quais eram, efectivamente, as necessidades sentidas pelo mercado de trabalho a nível da educação/formação dos recursos humanos. Tentámos encontrar a formulação explícita dessas necessidades, no contexto português. Se, por um lado, o resultado da nossa pesquisa (Gonçalves, 1994) pôs em evidência o interesse, da parte dos empresários, relativamente à formação, por outro lado, ele também demonstrou uma grande dificuldade, da parte das empresas, de explicitar as suas reais necessidades de formação.

Efectivamente, à parte algumas áreas específicas, a tónica situava-se principalmente na necessidade de desenvolver as chamadas competências transversais ou sociais:

«Ainsi, la formation doit être axée sur l'acquisition de nouvelles compétences et de nouveaux comportements. En général, ce qui est demandé est la capacité d'adaptation au changement, la capacité de travail en équipe, du partage de responsabilités de management et la résolution de problèmes, d'apprendre à apprendre.» (Gonçalves, 1994, p.288)

O nosso estudo revelou também preocupações, da parte dos empresários, no que diz respeito à formação contínua dos seus colaboradores, preocupações decorrentes da existência de postos de trabalho especializados que exigem qualificações técnicas renovadas, em virtude das sucessivas inovações tecnológicas. Era já evidente que a formação dos recursos humanos deve passar por uma permanente actualização de competências, o que faz sobressair a necessidade da formação contínua ao longo de toda a vida. Era também já evidente que essa actualização pressupunha o recurso a novas práticas de ensino e aprendizagem e a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação.

Como foi então salientado,

«Dans ce contexte de changement rapide, la formation continue prend actuellement une nouvelle dynamique et de nouvelles pratiques doivent être mises en oeuvre, notamment l'enseignement à distance et l'enseignement assisté par ordinateur.» (Gonçalves, 1994, p. 296)

Mas porquê o nosso actual interesse pelo ensino superior? Escrevíamos, em 1994, no mesmo estudo (p. 291), o seguinte:

«Dans ce contexte, aux Universités est accordé un rôle majeur dans la formation des élites d'excellence, de la masse critique qui soutiendra le développement et qui seront capables, elles aussi, de contribuer, de façon décisive, à la modernisation du tissu productif.»

Esta afirmação traduzia a ênfase que tem vindo a ser colocada, sobretudo a partir da década de 80, tanto por teóricos como por decisores políticos portugueses, no papel que cabe ao ensino superior na preparação das elites de que o nosso país tanto precisa (Carneiro, 1988ⁱⁱ; Lopes et al., 1989ⁱⁱⁱ).

Do que se trata é, pois, da criação de uma massa crítica cada vez mais necessária à nossa «sociedade do conhecimento» e que é em geral considerada insuficiente, mesmo nos países mais evoluídos. Isto mesmo é salientado por Peter Drucker, o famoso «pai da gestão moderna», que, ao referir a escassez de pessoas com formação de nível superior, enfatiza que

«(...) o verdadeiro ponto forte de uma economia moderna não é a força de trabalho. Sabemos como formar os trabalhadores, e num curto período de tempo. O verdadeiro ponto forte é a existência de uma massa crítica de pessoas de elevada educação: engenheiros, contabilistas, pesquisadores de mercado, químicos, metalúrgicos, analistas financeiros, e assim sucessivamente.» (Drucker e Nakauchi, 1999, p. 23)^{iv}.

O enfoque desta nossa investigação no ensino superior é ainda fortemente influenciado pelas teorias de aprendizagem no interior das organizações – teorias de aprendizagem organizacional – que nos levaram a perceber que essa aprendizagem depende, em grande medida, da organização do trabalho. Ora, essa organização do trabalho está, no seu essencial, dependente das chefias, sobretudo ao nível da gestão. Uma organização do trabalho pode ser altamente indutora ou dissuasora da aprendizagem no seio das organizações.

Por norma, a responsabilidade da organização do trabalho está ligada às elites das organizações, indivíduos com formação de nível superior. Se, em muitos casos, como no que diz respeito às PME, os seus dirigentes têm uma formação reduzida, esse é, frequentemente, um dos motivos apontados para as suas dificuldades (Rodrigues, 1991; OCDE, 2000).

O comportamento e as decisões dos dirigentes parecem desempenhar um papel importante no sucesso das organizações, na medida em que são os dirigentes que concebem uma visão estratégica global que define o sistema de valores dentro da empresa, tirando lições das crises, estando atentos ao sentir e ao saber das pessoas. Eles são também, em grande medida, responsáveis pela motivação para o trabalho da generalidade dos colaboradores, mantendo um nível de tensão criativa dentro da empresa e estando eles próprios motivados (Senge, 1990^v).

Este mesmo autor, que vulgarizou o conceito de *learning organization*, salienta, aliás, que as organizações que aprendem requerem um novo tipo de liderança, diferente da concepção tradicional do líder como alguém que toma decisões e «dá energia às tropas». Esta concepção está, de acordo com Senge, profundamente enraizada numa visão do mundo individualista e não sistémica, que não se adapta a uma visão do líder como responsável e impulsionador pela aprendizagem dentro da organização que aprende.

Por seu lado, Nonaka e Takeuchi (1995)^{vi}, que se debruçam sobre o processo de criação de conhecimento dentro das organizações, salientam o papel da direcção geral no desenvolvimento de uma *intenção* estratégica com o objectivo de orientar a inovação e a criação de conhecimento organizacional novo, dando um sentido do caminho a seguir, ou

seja, dando indicações sobre o tipo de conhecimento que deve ser procurado e criado. Ainda de acordo com estes mesmos teóricos, a visão de conhecimento transmitida pela direcção de topo ajuda a reforçar o envolvimento pessoal dos quadros intermédios e dos trabalhadores da linha da frente, estimulando as interacções dentro da empresa e desta com o meio envolvente.

Sabe-se, hoje, que o âmago do processo de criação de conhecimento organizacional se encontra ao nível dos grupos. No entanto, é a direcção da empresa que cria as condições e concede os meios que facilitam as actividades dos grupos, desenvolvendo, assim, o conhecimento ao nível colectivo e individual. Esta questão da liderança será mais aprofundada no capítulo III.

Objecto de investigação

E porquê a formação contínua universitária para o mundo empresarial?

No mundo desenvolvido, especialmente num contexto de globalização, aqui entendido como circulação global de informação, produtos, serviços, capital e recursos humanos, o Estado tende a assumir um papel onde predominam as actividades de regulação. Quer isto dizer que a sua intervenção directa na economia tende a enfraquecer, sendo atribuído, quase exclusivamente, às empresas, o papel de agentes do mercado em geral e do mercado de emprego em particular.

Em Portugal, o discurso dos responsáveis políticos revela também uma lógica de mercado livre onde o papel do Estado se reduz cada vez mais, e onde a responsabilidade da maioria dos investimentos é atribuída às empresas. Do ponto de vista do governo, é também patente que as empresas são investidas de um papel determinante na sociedade (Gonçalves, 1994). Entre outros exemplos, a leitura do Quadro Comunitário de Apoio III, com incidência no PROGRAMA OPERACIONAL «ECONOMIA», subtítulo «Recursos Humanos», permite afirmar que, no que diz respeito à economia, o Estado se institui como entidade de apoio às empresas, esperando destas as iniciativas conducentes à melhoria da situação económica do país.

Neste contexto, parece ser imprescindível a compreensão das interligações e das interacções entre o sistema educativo e o mundo do trabalho, nomeadamente as empresas, as grandes empregadoras actuais. Esta necessidade é ainda maior na medida em que o trabalho e o emprego estão em grande mutação.

A presente investigação, que, como já se disse, se quer de carácter multidisciplinar, não pode deixar de ter em conta o actual contexto da sociedade do conhecimento. Com efeito, sabe-se que a vantagem competitiva depende hoje, mais do que nunca, da criatividade e da inovação. O conhecimento e a informação são cada vez mais encarados como fontes, activos intangíveis, vantagens competitivas, armas estratégicas. O conhecimento é, sem qualquer margem para dúvida, um requisito essencial para o sucesso de uma organização. Por este facto, os trabalhadores têm agora de ser capazes de aprender com rapidez e usar recursos, o mais eficientemente possível. Têm de ser capazes de pensar por antecipação e de reagir rapidamente às mudanças na envolvente organizacional.

É sabido que o que realmente conta para a competitividade duma organização é o elemento humano. Trabalhadores do conhecimento altamente competentes são o elemento crítico da competitividade de uma empresa, sendo que, em maus períodos económicos, há ainda um maior sentido de urgência. Assistimos, como salienta Toffler (1991), a uma deslocação histórica de «manufatura» para «mentifatura», ou seja, a substituição progressiva da força física humana pela mente, no processo de criação de riqueza.

Devido a uma forte competição global e a uma economia baseada na informação e nos serviços, as pessoas tornam-se o recurso mais importante das organizações. Um recurso que precisa de ser gerido, formado, orientado e desenvolvido, pois é bem mais fácil resolver os problemas das máquinas, dos equipamentos, do que as falhas humanas. Aliás, as máquinas falham menos se conduzidas e mantidas por trabalhadores adequadamente formados. Daí também a importância da formação em geral e da formação contínua em particular, para prevenir estas falhas e promover um melhor desempenho. Como salientam Schneier et al. (1994), a formação e o desenvolvimento são mecanismos fundamentais de mudança duma organização, e ferramentas para a actuação estratégica.

Uma vez que o conhecimento se tornou o principal factor de produção que, para além do mais, tem uma capacidade ilimitada, no sentido em que os seus limites são desconhecidos, ao contrário da exploração da terra e dos chamados tangíveis materiais, o sistema de educação/formação, e em particular as universidades, são chamados a colaborar na criação e na disseminação do conhecimento através da formação. É que, como refere Toupin^{vii} (1998, p. 67)

«Cette composante immatérielle, le renouvellement des connaissances, fait dorénavant partie du paysage pédagogique.»

Esta necessidade de renovação dos conhecimentos decorre da rápida obsolescência dos conhecimentos nos nossos dias, e que torna a formação ao longo da vida imprescindível, sobretudo para os trabalhadores, tanto mais que:

«During the past 10 years, the half-life of a college education decreased from 10 years to five; in technical areas, it's as short as six months. With employees' need to update their skills constantly, training and development programs become critical to organizations' success. In our dynamic work environment, employees find they need to train, retrain, or enhance their skills (...)» (Overfield^{viii}, 1998, p. 4)

E como é que as universidades respondem a estas novas necessidades e aos novos públicos que as procuram, numa altura em que, por toda a parte, os responsáveis políticos depositam grandes expectativas nos sistemas de educação/formação, mas em que, por outro lado, esses sistemas se encontram fortemente pressionados? De acordo com Bindé (2000, p. 8):

«Les crises que traversent les systèmes éducatifs nationaux manifestent la difficulté qu'il y a à concilier la mission traditionnelle, dévolue à l'école, de perpétuation et de transmission des savoirs, et la nouvelle exigence à laquelle elle doit faire face: offrir un cadre et des formations propres à répondre aux nouveaux enjeux et aux nouvelles exigences de l'économie.»

Pressupostos de partida

Na verdade, para que a formação e o desenvolvimento tenham sucesso, é necessário que vão de encontro às necessidades do indivíduo e da organização. Precisamos de saber que espécie de formação e, no caso do nosso estudo, que espécie de formação contínua é que será necessária ao mercado de trabalho no futuro. Torna-se, então, urgente alterar sistemas e práticas, de modo a que seja feito o diagnóstico permanente e actualizado das necessidades do mundo empresarial, tendo em vista o desempenho organizacional e o desempenho do indivíduo dentro da organização. Só a interacção permanente permite diagnóstico e acção actualizados em espaços económicos em constante mutação. Há que mudar ou actualizar formadores, programas e estratégias de formação tradicionais, para que a formação se centre antes em estratégias que facilitem a melhoria do desempenho. Indubitavelmente, a formação é

hoje uma variável a integrar sempre nas opções de desenvolvimento, numa perspectiva de adaptação aos contextos, estando, pois, posta de parte a ideia de uma uniformização da formação.

Enquanto alguns reclamam da quase total submissão do sistema educação/formação aos ditames da economia, outros sugerem mesmo que seja o mercado a orientar o desenvolvimento dos produtos educativos para a escola e as autoridades escolares. (Eliasson, 1998). Trata-se de uma questão muito complexa, que questiona o próprio conceito de educação. Trata-se de aceitarmos que o conceito de educação que foi válido nos séculos XVIII e XIX já não dá resposta às necessidades de hoje. Sistemas educativos pouco flexíveis e sem variedade, com base na uniformização dos saberes, na transmissão dogmática dos conhecimentos e na adopção de valores, atitudes e comportamentos iguais para todos são completamente inadequados às sociedades em que vivemos. Hoje é necessário incentivar o espírito de iniciativa, a experimentação, a investigação, o sentido de risco, o espírito empresarial, numa palavra, educar para a acção.

Sabendo-se que o sistema educativo funciona como espelho da sociedade, forçoso é que ele se vá adaptando aos novos condicionamentos e necessidades. Sendo, porém, um sistema de grande complexidade, não é passível de grandes reformas de uma vez por todas. As reformas terão que ser permanentes, para que praticáveis e eficazes, num repensar constante das questões educativas. Neste repensar constante deverá intervir um leque cada vez mais alargado de actores, assumindo, neste processo, relevância a mobilização da comunidade empresarial na medida em que são as empresas as principais empregadoras.

A ausência de fronteiras entre a escola, o trabalho e a vida (Senge et al., 2000^{ix}) aparece como algo cada vez mais desejável. Educação para a cidadania e educação para o trabalho não podem mais aparecer como opostos. Como defende Luís Valente de Oliveira (2000, p. 780):

«Já não se põe a alternativa entre uma orientação da educação predominantemente humanista ou técnica. Tem de se saber conjugar as duas para que, simultaneamente, se conheça o mundo e os homens e se possa contribuir para o bem-estar material de todos e de cada um»

É neste sentido que as diferentes iniciativas políticas que têm vindo a ser implementadas, nomeadamente ao nível da Comunidade Europeia, com vista ao aumento do investimento na formação dos recursos humanos, têm em comum a compreensão alargada dos desafios que as

economias e as sociedades enfrentam no mundo actual. Tais desafios decorrem, sobretudo, das transformações demográficas em curso, da globalização das economias e das sociedades, da utilização generalizada das tecnologias de informação e de comunicação.

Ao nível mais específico do trabalho e das estruturas do mercado, ocorreram, de igual modo, mudanças a que o sistema de educação/formação não pode estar alheio. Novas necessidades de competências, de criação e gestão do conhecimento tornam premente o desenvolvimento da eficácia da formação contínua. Pensa-se hoje que é necessário dar uma educação de base sólida, que permita aprender a aprender durante toda a vida: é preciso ser capaz de pensar bem, de comunicar bem, de saber interagir.

Problemática

E como é que os sistemas educativos lidam com esta necessidade, agora universalmente aceite, da formação ao longo da vida? Os sistemas de educação/formação tradicionais não parecem ter sido capazes de dar resposta às necessidades de formação contínua das empresas. Por esta razão, algumas empresas que lideram determinados mercados criam os seus próprios sistemas de formação internos e até mesmo as suas universidades.

Mas será que a formação contínua dirigida sobretudo aos trabalhadores das empresas se deve preocupar apenas com os trabalhadores empregados? Num mundo de incerteza, como é o nosso, até que ponto os empregados de hoje não serão, alguns deles, os desempregados de amanhã? Estamos em crer que a formação contínua, na sua vertente mais dirigida para a vida activa, não se pode limitar aos trabalhadores que estão no activo.

Numa época em que o emprego se torna cada vez mais precário, não pode ser passada em branco a actual existência de uma nova categoria de indivíduos a necessitarem de formação contínua, a que alguns chamam «*young elders*». Trata-se de pessoas que, já na casa dos quarenta ou mesmo cinquenta anos, são despedidas das empresas e que, ao deparar-se com uma situação a que não conseguem fazer face, não revelam capacidade para reentrar no mercado de trabalho. Se até há pouco tempo esta situação se aplicava sobretudo a indivíduos com um baixo nível de qualificações, ela atinge agora, em alguns países da Europa, os quadros médios e superiores. Como salienta Muñoz-Seca,

«There seems to be an urgent need to provide backup assistance in helping these "young elders" to find their own path and regain their own self-esteem. Singular actions and

programs must be designed to provide with the skills needed to design a new professional life» (Muñoz-Seca, 2000, p. 2»

Uma vez que se reconhece serem as situações de trabalho altamente formativas, estas pessoas estão em clara desvantagem, também do ponto de vista da sua formação e da valorização das suas competências, especialmente no que diz respeito ao conhecimento tecnológico, e esse fosso alarga-se tanto mais quanto a sua situação de desemprego se vai alargando no tempo. Isto vem criar novos desafios aos sistemas de educação/formação e a necessidade de novas abordagens no tratamento desta problemática.

As respostas a todos estes desafios que se colocam à formação, sobretudo à formação contínua, não é, porém, nada fácil, sobretudo se tivermos em conta que o grande universo das empresas não apenas portuguesas, mas ao nível de toda a Europa, é constituído por pequena empresas, algumas delas muito pequenas ou mesmo micro empresas. Essas empresas necessitam de ser especialmente apoiadas, até porque alguns especialistas nestas questões pensam que uma forma de responder ao problema do desemprego na Europa será a criação, pelos desempregados, das suas próprias empresas, donde nos parece evidente a necessidade de formação em empreendedorismo^x.

Do lado das empresas, uma situação que ocorre com frequência é saberem o que querem, mas não saberem como lá chegar. Do lado dos sistemas de educação/formação, nomeadamente as universidades, continua-se a assentar numa abordagem do ensino/aprendizagem que tem dificuldades em entender a motivação e necessidades do mundo empresarial. Normalmente, os sistemas de educação/formação formais centram demasiado a sua aprendizagem naquilo que pensam ser as necessidades dos indivíduos, mas não compreendem as necessidades do mundo empresarial a curto e médio prazo e, principalmente, não entendem a dinâmica das organizações modernas e dos mercados.

Parece, então, ser cada vez mais evidente a necessidade de aproximação e de diálogo entre o mundo universitário e o mundo empresarial, nomeadamente no que se refere à formação contínua dos recursos humanos das empresas. É necessário que os programas de formação contínua das universidades não se centrem tanto na oferta, mas sejam capazes de se centrar mais na procura. Como conciliar esta abordagem com as características actuais de um ensino de massas?

Será que, e agora especificamente ao nível da universidade, a formação contínua se mantém incapaz de dar resposta às carências em formação e que ainda «*é globalmente um motor de fraco rendimento*» (Thierry et al., 1994, p. 182)^{xi}? Ou será que, pelo contrário, se procura um rendimento cada vez melhor, numa tentativa de adaptação às mudanças?

A procura de respostas a estas e outras perguntas que lhes estão associadas foi o motor deste nosso estudo. Fizemo-lo através de uma análise comparativa de diferentes modelos europeus de formação contínua universitária, analisando o problema sob diferentes ângulos, numa tentativa de encontrar eixos de inovação neste domínio.

Objectivo da investigação

É nosso desejo que o presente trabalho possa dar um contributo, ainda que modesto, para enriquecer o tão necessário debate nacional sobre esta matéria e, se possível, contribuir para o esclarecimento dos decisores políticos, relativamente às questões da formação contínua universitária, mormente no que tem a ver com a formação destinada ao mundo empresarial.

Partimos do pressuposto que universidades e empresas terão, sempre, ângulos de abordagem diferentes ao problema da formação, o que consideramos enriquecedor, mas terão inevitavelmente de confluir para um conjunto de intercepção não vazio e suficientemente amplo que lhes permita continuar a contribuir para o desenvolvimento económico e social das suas áreas geográficas de implantação e do país em geral.

Uma precisão se impõe: o enquadramento teórico do nosso trabalho, nomeadamente o referencial de autores de entre os quais se salienta Ikujiro Nonaka, não permite equacionar a formação contínua com «adaptação» à empresa. Pelo contrário, ela deve formar indivíduos capazes de contribuir para a inovação, para a criação de conhecimento novo, para que a empresa esteja um passo à frente na evolução do mercado. Também não é possível pensar a formação profissional contínua sem ter em conta a evolução do mercado.

1.3. Pertinência da investigação

A educação é justamente considerada a pedra chave da competitividade de um país, o que faz com que os governos dos países desenvolvidos invistam cada vez mais em educação e

formação. Entre os objectivos que conduzem a esta decisão, são normalmente apontados a tentativa de evitar a exclusão social, por um lado, favorecendo o efectivo exercício da cidadania e, por outro lado, a formação dos recursos humanos de forma a permitir um desenvolvimento sustentado.

Se a preparação para a cidadania é, por norma, considerada, de modo consensual, numa visão humanística da educação, como uma das atribuições do sistema educativo formal, já a preparação para o mundo do trabalho representa, para alguns, uma visão mais funcionalista. A confluência das duas visões está, no entanto, garantida pelo Artigo 23º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu ponto 1, que estabelece que *«toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à protecção contra o desemprego»*.

Numa perspectiva de equidade da educação, interessa considerar a coesão social, tendo em conta que a cidadania se realiza na democracia e esta depende, em grande parte, dessa mesma coesão social. São muitos os estudos que nos explicitam que, numa sociedade moderna, o exercício da cidadania passa pelo desenvolvimento de competências que habilitem os indivíduos para a sua inserção na vida activa, e parece inegável que o desemprego se torna uma ameaça para a cidadania e, portanto, para a coesão social (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, 2001; Department of Canadian Heritage, 2001; Engbersen et al, 1993; Forrest & Kearns, 2000; Jenson, 1998; OCDE, 1996, 1997, 2000;)^{xii}.

Deste ponto de vista, a educação e a formação, e muito especialmente a aprendizagem ao longo da vida, constituem, na perspectiva da maioria dos estudos que citados, meios de evitar a exclusão social e a pobreza, contribuindo para diminuir as assimetrias sociais.

Este conceito que acabamos de referir – *aprendizagem ao longo da vida* – aparece, então, na Europa^{xiii}, muito ligado não só às questões da formação dos recursos humanos, necessária à economia europeia, mas também com preocupações de reduzir as desigualdades que conduzem à exclusão social. Isto mesmo está patente, por exemplo, na Comunicação da Comissão «Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade», em que é afirmado, o seguinte:

«Assim, a aprendizagem ao longo da vida tem um papel crucial a desempenhar no que respeita à remoção das barreiras que vedam o acesso ao mercado de trabalho e entram a

progressão no seio do mesmo. A luta contra a desigualdade e a exclusão social inscreve-se neste processo» (Comissão das Comunidades Europeias, 2001, p. 9).

O mesmo documento especifica, aliás, os objectivos da aprendizagem: cidadania activa, desenvolvimento individual e inclusão social, bem como aspectos relacionados com o emprego.

A nossa decisão de estender o âmbito deste trabalho ao contexto europeu decorre não apenas do facto de o nosso país estar integrado na União Europeia, fazendo, inclusivamente, parte da zona Euro, mas também porque, na sociedade global em que esta problemática se insere, os problemas relativos à educação e à formação terem que ser equacionados em contextos mais vastos e não confinados a uma sociedade muito específica.

Não faz, pois, sentido, alhearmo-nos das experiências que estão a ser levadas a cabo em outros países da União, tendo embora em conta os diferentes contextos culturais e as especificidades locais, que por vezes determinam escolhas. Com efeito, a formação contínua dos trabalhadores insere-se no conceito mais lato de «formação ao longo da vida» que, sobretudo a partir de 1996 – Ano Europeu da Formação ao Longo da Vida – se vem afirmando como uma prioridade da Europa Comunitária.

Este conceito de «aprendizagem ao longo da vida», defendendo a necessidade de educação e de formação dos indivíduos desde que nascem até que morrem, surge numa altura em que a concretização da Europa Comunitária necessita de cidadãos mais qualificados e com um mais elevado nível de competências, como consequência da rápida obsolescência dos conhecimentos e da rapidez do desenvolvimento tecnológico. As políticas relativas à aprendizagem ao longo da vida podem, pois, ser vistas como uma consequência directa da sociedade do conhecimento e, na actual retórica à volta desta questão, sociedade do conhecimento e aprendizagem ao longo da vida apresentam-se como sendo, ao mesmo tempo, condição prévia e consequência uma da outra (Askling, Henkel & Kehm, 2001).

A diferença que distingue este conceito relativamente recente de aprendizagem ao longo da vida de outros como educação de adultos ou educação recorrente^{xiv} tem a ver, justamente, com o facto de hoje existir a consciência de que o conhecimento não é estável, de que é necessário criar constantemente conhecimento novo e substituir antigas «verdades» por outras que melhor se adaptem a uma realidade incerta, em constante mutação. A formação ao longo da vida e, consequentemente, a formação contínua dos recursos humanos é, portanto, uma

estratégia definida pela Europa para a concretização do seu sonho de se tornar «*the most competitive and dynamic knowledge-based society in the world*». ^{xv}

Uma das dimensões da formação contínua é a vertente que se destina ao mundo empresarial que incorporam altos quadros que necessitam de ter um perfil de formação que lhes permita estarem aptos a induzir a criação de conhecimento dentro das empresas e a geri-lo da forma mais adequada, de modo que essas empresas se tornem e mantenham competitivas nos mercados nacionais e/ou internacionais.

Como se verá no capítulo IV, as empresas competitivas investem cada vez mais em formação, nomeadamente no campo da formação contínua (Overfield, 1998; Muñoz-Seca, 2000), porque já se tornou claro que dela colhem benefícios. Para além dos benefícios indirectos, nomeadamente no que diz respeito à cultura da empresa, as empresas podem ainda retirar outros benefícios da formação: melhoria do desempenho profissional, tempo de aprendizagem mais rápido, diminuição de quebras, menos acidentes de trabalho, menos absentismo, menor *labour turnover* ^{xvi} e uma maior satisfação do cliente (Buckley e Caple ^{xvii}, 2000).

Porém, dado o volume crescente desses investimentos, também se tem vindo a questionar a rendibilidade e a eficiência das acções de formação. Será que elas decorrem das reais necessidades de formação do mundo empresarial? A análise das necessidades de formação e a avaliação da formação não deveriam ser práticas sistemáticas?

Estas questões fazem sentido se tivermos em conta que alguns estudos têm vindo a confirmar que nem sempre os resultados da formação correspondem ao investimento envolvido. Como salienta Gordon,

«Quality management, team building, and leadership training programs are in many businesses at best producing only marginal results. Too often these programs merely increase employee frustration and are soon abandoned. Why? Because they do not improve individual comprehension, understanding, insight, or motivation.» (Gordon ^{xviii}, 1997, p. 14)

Como veremos no capítulo IV, este não é o único autor a pôr em causa os resultados da formação e a enfatizar que, para que os investimentos em formação sejam rentáveis, há que pôr em prática novos conceitos, numa lógica que hoje se diferencia da de há alguns anos atrás.

De um ponto de vista teórico, estamos convictos de que a nossa investigação produzirá conhecimento no campo da investigação educativa, com a compreensão da problemática de

hoje do mundo do trabalho, com o objectivo de equacionar as questões da educação numa realidade social mais complexa, sistémica. No que diz respeito a este enquadramento teórico, sublinhamos sobretudo as teorias de aprendizagem organizacional e as teorias da criação e gestão do conhecimento, teorias que muito nos ajudaram na compreensão dos mecanismos que estão por detrás da aprendizagem humana^{xix}, em situação de vida profissional. Estas teorias levaram-nos a uma visão da aquisição de competências numa perspectiva colectiva, sem que isto signifique um menor interesse pelo indivíduo, mas antes um maior enfoque no social e numa responsabilização e empenhamento colectivos, que conduzem à incorporação, nas organizações, do conhecimento tácito dos indivíduos, transformando-o em conhecimento organizacional.

É nossa convicção que a reflexão sobre a aprendizagem em contextos de trabalho e sobre os factores que favorecem a motivação, tanto para a realização do trabalho como para a necessária aprendizagem para o levar a cabo, podem ajudar a redefinir práticas e métodos de formação de adultos. Por outro lado, ela pode constituir uma achega àquilo que, no campo da formação contínua universitária, já se está a fazer no nosso país.

Com efeito, a formação contínua é hoje, também em Portugal, uma questão pertinente da política universitária, reconhecendo-se os esforços que, nos últimos anos, têm vindo a ser desenvolvidos para a sua concretização e teorização. São aqui citados fundamentalmente os centros universitários de formação contínua portugueses que, pelos contactos que tivemos, e pelo seu trabalho reconhecido no campo da formação contínua dirigida ao mercado de trabalho merecem destaque:

- Universidade do Porto, onde a formação contínua é coordenada e dinamizada pelo Prof. Doutor Alfredo Soeiro^{xx}, Pró-Reitor para a Educação Contínua que, entre outras realizações em prol da formação contínua em Portugal, organizou, em 1999 (1 e 2 de Junho), um curso de gestão da educação contínua, onde foram formadores o Prof. Doutor Martí Parellada e o Sr. Carles Mendieta, ambos da Universidade de Barcelona;
- Universidade de Aveiro, cujo Pró-Reitor para a Educação Contínua, Prof. Doutor Manuel Assunção, é o actual presidente da EUCEN;
- Universidade do Minho, Campus de Azurém, Guimarães, cujo Gabinete de Formação Contínua é chefiado pelo Prof. Doutor Jaime Ferreira da Silva;

- Universidade Autónoma de Lisboa, cujo Instituto Sócrates para a Formação Contínua, sob a direcção do vice-reitor desta Universidade, Prof. Doutor Luís Moita, tem vindo a desenvolver acções de formação contínua destinadas a grupos específicos dentro do mercado de trabalho.

Para além destes centros de formação contínua que conhecemos melhor, porque os visitámos, e que são todos membros da EUCEN, merece ainda referência especial a criação da AUPEC. Esta «Associação de Universidades Portuguesas para a Educação Contínua» é o resultado de um convénio assinado em Dezembro de 1999 por cinco universidades portuguesas – Universidade Aberta, Universidade de Aveiro, Universidade do Minho e Universidade do Porto – que viu os seus estatutos aprovados em Março de 2001. Na primeira Assembleia-geral aderiram mais seis universidades – Universidade da Beira Interior, Universidade Católica Portuguesa, Universidade de Coimbra, Universidade da Madeira, Universidade Técnica de Lisboa e Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Entre os principais objectivos da AUPEC, contam-se a promoção e desenvolvimento da Educação Contínua nas Universidades Portuguesas, o intercâmbio de experiências e cooperação entre os diversos centros de educação contínua e ainda a investigação nesta área de formação.

O trabalho empírico desta investigação permitiu-nos recolher dados em centros europeus de formação contínua universitária que nos forneceram elementos para a compreensão dos modelos actualmente existentes. A análise crítica destes elementos, à luz do quadro teórico que traçámos, poderá, de algum modo, dar um contributo para uma melhor adequação dos modelos emergentes, no contexto nacional, às necessidades, que cada vez mais se afirmam, de fazer de cada empresa, e de cada organização em geral, uma organização que aprende.

1.4. Delimitação do problema a investigar

Perante o que atrás foi exposto, nomeadamente nos pressupostos de partida e na problemática, definimos como objectivos específicos da investigação os seguintes:

1. Analisar criticamente as implicações gerais da formação ao longo da vida para as universidades, nomeadamente no que diz respeito à formação contínua para o mundo empresarial.

2. Identificar modelos inovadores de formação contínua nas universidades.
3. Repensar a formação contínua à luz das teorias actuais sobre a formação ao longo da vida necessária aos quadros das empresas inovadoras e modernas, que assentam a gestão dos seus recursos humanos na criação e gestão de conhecimento dentro das organizações e na aprendizagem organizacional. Neste sentido, limitaremos o objecto da investigação às relações entre formação contínua universitária e o mundo empresarial no contexto da economia do conhecimento.
4. Apresentar recomendações que possam contribuir, ao nível nacional, para o desenvolvimento da formação contínua dentro das universidades e para a reorganização destas no sentido de uma adaptação dinâmica a uma envolvente em mudança.

São estes os eixos que orientam o caminho heurístico da investigação. De fora ficam, portanto, outras abordagens sob as quais se poderia estudar a formação contínua nas universidades, nomeadamente a que se destina a outros públicos que não especificamente os indivíduos em exercício de uma actividade profissional.

Deste modo, a investigação desenvolveu-se fundamentalmente em torno da seguinte questão central que orientou a construção do quadro teórico, a recolha de dados, a sua leitura e a elaboração das conclusões:

Que respostas existem, da parte das universidades, às actuais necessidades de formação contínua do mundo empresarial e como é que essas respostas contribuem para a reorganização institucional, do conhecimento e dos processos de aprendizagem e de criação de conhecimento científico, numa perspectiva de aprendizagem organizacional?

A fim de operacionalizar a nossa questão central, foi necessário formular algumas sub-questões e tentar encontrar as respectivas respostas, a saber:

- Como se caracteriza a procura de formação contínua universitária por parte do mundo empresarial?
- Como é que as universidades têm evoluído de forma a dar resposta a essas necessidades? Que estruturas de formação foram implantadas? Que modelos pedagógicos são desenvolvidos?

- Como são definidos os novos modelos de formação contínua nas universidades? Que modelos de formação estarão mais aptos a dar resposta às necessidades do mundo empresarial?
- Quais são as relações actualmente existentes entre a Universidade e o mundo empresarial?
- Como é que os professores universitários encaram a formação contínua para o mundo empresarial?
- Como é que as universidades se posicionam no actual mercado da formação contínua para o mundo empresarial?

É através destas questões, que serão aprofundadas através da análise de um corpo teórico multidisciplinar e de resultados de projectos de investigação já realizados, bem como de um trabalho empírico de nove estudos de caso de instituições universitárias de formação contínua, que procuraremos compreender qual o contributo da formação contínua universitária para o desenvolvimento de interacções no interior da própria universidade e desta com o meio exterior, de forma a nela se reflectirem os processos de aprendizagem organizacional.

O conceito de aprendizagem organizacional, que desenvolveremos ao longo da investigação, é o conceito chave em torno do qual se organiza a investigação.

1.5. Metodologia geral da investigação, caminho heurístico e fundamentação teórica

Metodologia geral

A nossa metodologia, dinâmica, no sentido que evoluiu ao longo do nosso próprio caminho heurístico, foi construída ao longo da investigação. Trata-se de um estudo de tipo qualitativo, indutivo. Embora o objecto de estudo tenha sido definido à partida, o seu âmbito evoluiu, fruto de um vaivém entre teoria e dados do terreno, por um lado, e pelo avanço da nossa compreensão desse mesmo objecto de investigação e da sua problemática, por outro. A informação obtida guiou o desenrolar da investigação. Assim, a análise dos dois estudos de caso portugueses, os primeiros a serem estudados, contribuiu para determinar a escolha dos

outros centros de universidades europeias, bem como a pesquisa que fizemos, na Internet, sobre centros universitários de formação contínua, em universidades europeias. Para além das diferentes estruturas e modelos de formação, quisemos captar as múltiplas interações, as relações e os *feedbacks* que decorrem desta abertura da universidade ao seu ambiente, nomeadamente às empresas, e que são consideradas já pelas teorias educativas, económicas e de gestão que aprofundámos.

Utilizámos três tipos de abordagens: o estudo de caso, o estudo comparativo e a leitura interpretativa e indutiva da complexidade e inteligibilidade das ligações entre universidade e mundo empresarial. A primeira abordagem permitiu-nos aceder à diversidade, à variação, à heterogeneidade, conduzindo a uma compreensão aprofundada de cada situação, no seu contexto e na sua especificidade. Acedemos, assim, a diferentes práticas ao nível europeu, no espaço de tempo relativamente curto de que dispúnhamos.

A abordagem comparativa, a que procedemos em seguida, legitimada por permitir a *fertilização cruzada* das boas ideias e das inovações pertinentes que permitirão unificar sem no entanto uniformizar (Laderrière, 2003), ajudou-nos a apreender a realidade da formação contínua universitária do ponto de vista da sua relação com a envolvente económica, política, social e cultural (Arroteia, 1993). Esta análise comparativa^{xxi}, que pretendeu «interpretar e explicar pela colocação em contexto e em perspectiva» (Schriewer, 2003, p.30), foi levada a cabo em função de algumas categorias de análise a que demos maior ênfase, e corresponde a uma intenção de caracterizar e verificar meios, práticas, modelos de gestão, modelos pedagógicos, modelos de responsabilização, relativamente à organização da universidade.

Contudo, sendo as universidades, e mais especificamente os centros de formação contínua universitária, sistemas abertos em interacção com o seu meio ambiente, o nosso objecto de estudo revelou-se muito mais complexo do que havíamos suspeitado à partida. Estas duas abordagens tradicionais, estáticas, mostraram-se, então, insuficientes e tivemos de as completar por uma abordagem dinâmica, a fim de captar as interações que podem promover a aprendizagem organizacional tanto ao nível das empresas como ao nível da própria universidade. Fizemo-lo, por um lado, tentando uma perspectiva interdisciplinar, no sentido em que enriquecemos a nossa visão, vinda das ciências da educação, com outras perspectivas, nomeadamente a das novas teorias da criação e gestão do conhecimento. Por outro lado, tentámos apreender as mudanças que emergem fruto da interacção dos diferentes agentes, bem como das diferenças contextuais de partida que levam a diferentes resultados posteriores.

Para a construção do quadro conceptual, as novas correntes que teorizam a criação e a gestão do conhecimento nas organizações constituíram um dos nossos principais suportes. Estas teorias, elas próprias muito influenciadas pela abordagem pela complexidade, ajudaram-nos a compreender as nossas questões pela abordagem dinâmica e sistémica de sistemas sociais adaptativos (Holland, 1997), nomeadamente os processos de aprendizagem a diferentes níveis – individual, de grupo e organizacional – e como eles podem interagir.

Em conclusão: tentámos ultrapassar a mera descrição dos fenómenos que observámos, procurando encontrar o sentido, as lógicas que estão por detrás da realidade observável. Deste modo, e colocando-nos sempre numa postura interpretativa, ou seja, de dar um sentido aos dados, a análise destes foi um processo iterativo em espiral (Dey, 1993). Preferimos a reflexividade e um caminho heurístico de vaivém entre os saberes teóricos e experienciais, fugindo um pouco a uma racionalidade positivista. Neste ponto, seguimos, de resto, o consenso da comunidade científica actual, no campo das ciências sociais, uma vez que procuramos compreender realidades vivas, auto-finalizadas, de difícil apreensão. Queremos evitar cair num *«cientismo ingénuo que consiste em crer nas possibilidades de estabelecer verdades definitivas e de adoptar um rigor análogo ao dos físicos ou dos biólogos, ou, inversamente, num cepticismo que negaria a própria possibilidade de conhecimento científico»* (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 20).

Caminho heurístico

A fim de fazer uma sistematização do contexto em que se insere a nossa problemática, começámos por fazer uma investigação documental que sistematiza o estado da arte, tanto do lado do mundo empresarial, como do lado das universidades. No que diz respeito às empresas, apoiámo-nos em estudos e documentos nacionais e internacionais, bem como em bibliografia constituída, sobretudo, por autores do campo da gestão, da economia e dos recursos humanos. Tivemos também em conta os resultados da nossa própria investigação anterior (Gonçalves, 1993; 1994).

No que tem a ver com o estado da arte do lado das universidades, procedemos à análise das grandes orientações dadas através de documentos emanados de organismos nacionais e internacionais, tais como EUCEN, TheNUCE, CRE, CNAVES, CNE, e também nos apoiámos em estudos sobre a formação contínua nas universidades.

Esboçámos, em seguida, o nosso quadro teórico de referência, que sistematiza o conhecimento teórico que considerámos de maior relevância para a compreensão da problemática em causa.

Fundamentação teórica

Começámos por nos debruçar sobre as abordagens centradas no desenvolvimento dos recursos humanos, mais precisamente na abordagem pelas competências. O estudo a que procedemos levou-nos a considerar estas abordagens, que vêm da gestão estratégica, insuficientes no actual contexto das empresas, uma vez que esses estudos incidem sobre o desenvolvimento das competências ao nível individual. Porém, as empresas de sucesso de hoje pretendem ser organizações que aprendem, pelo que uma aprendizagem ao nível colectivo, organizacional, pareceu-nos ser o que mais importa.

Debruçámo-nos então sobre os trabalhos recentes de alguns teóricos que se preocuparam com a competência ao nível das organizações. Tais teóricos referem, sobretudo, estudos realizados em empresas de tecnologias de ponta, área em que a definição de um campo ou campos de competência das empresas é vital para a sobrevivência das mesmas. No entanto, permanecia a questão: definidas essas competências, como é que se processa a aprendizagem colectiva dentro da organização para que ela se torne uma organização que aprende?

Fomos então abordar o campo da gestão do conhecimento, daquilo a que hoje é comum chamar-se *knowledge management*. Foi então que tomámos contacto com duas principais correntes de pensamento, e centrámo-nos sobretudo nas teorias da criação de conhecimento organizacional. Interessou-nos particularmente a teoria de Nonaka e Takeuchi (1995), posteriormente desenvolvida por Nonaka e outros seguidores. O modelo de criação de conhecimento que é proposto por estes dois autores pareceu-nos aquele que melhor explica como é que o conhecimento se cria e se amplifica dentro das organizações e entre organizações, através das interacções entre os indivíduos.

Interessou-nos, também, saber quais as teorias de aprendizagem organizacional que estão subjacentes aos diferentes modelos de criação e gestão do conhecimento organizacional. Encontrámos uma vasta literatura, em muitos casos com aditamentos avulsos, em que muitas vezes eram apresentados os resultados de alguns estudos de caso sem que, no entanto, parecesse haver lugar a um estudo sistemático sobre a matéria. Três teorias chamaram,

entretanto, a nossa atenção e foram aquelas que mais desenvolvemos, tanto mais que são consideradas como das mais relevantes, pelos teóricos na matéria: a de Argyris e Schön, a de Peter Senge e a que suporta o modelo de criação de conhecimento organizacional criado por Nonaka e Takeuchi.

Em que medida podem essas teorias dar um contributo à formação contínua universitária destinada ao mundo empresarial?

Procurámos, pois, fazer um trabalho de sistematização de conhecimento e de construção de conhecimento mediante um quadro de referência teórica, em que é descrito o estado da arte relativamente à formação contínua das universidades, por um lado, e às necessidades de formação dos recursos humanos das empresas, por outro. Neste nosso quadro teórico, ressaltamos que a nossa perspectiva, a nossa ênfase se situa, sem dúvida, na formação do indivíduo, mas em contextos empresariais, dado que outras investigações se orientam mais para a formação global do indivíduo ao longo da vida (Couceiro, 1992 e 2000) ou de competências individuais e sociais (Pires, 1995 e 2002), ou da formação básica de adultos (Canário, 1999). Situamo-nos, pois, numa perspectiva mais socio-organizacional.

1.6. Métodos e técnicas do trabalho empírico

Numa tentativa de dar resposta às interrogações que se nos colocavam, partimos, em seguida, para o estudo do terreno. Dado que existe hoje uma diversidade de evolução, de dinâmicas, de diferentes modelos de formação contínua nas universidades, procedemos a uma selecção dos centros de formação contínua universitários a estudar, de acordo com critérios que serão explicitados a seguir.

Seleccção dos centros de formação contínua universitária

A escolha dos centros de formação contínua universitários que constituíram o nosso objecto de estudo não obedeceu a critérios de representatividade; baseou-se, antes, em critérios que considerámos relevantes para o nosso trabalho de investigação. Em síntese, a delimitação do campo de análise obedeceu aos seguintes critérios: em primeiro lugar, foram seleccionadas apenas universidades que são membros da EUCEN (*European University Continuing*

Education Network). Em segundo lugar, todas essas universidades dispõem de uma estrutura (centro ou unidade) que coordena a formação contínua. Em terceiro lugar, a partir de informação recolhida, quer através da Internet, quer através dos contactos com as universidades portuguesas que foram objecto do nosso estudo exploratório, ou ainda durante uma Conferência da EUCEN a que tivemos oportunidade de assistir^{xxii}, foram seleccionadas universidades que, à partida, se sabia apresentarem diferentes modelos de organização da formação.

Relativamente à França, foram estudados dois centros de formação, por duas razões: por um lado, porque a oportunidade se proporcionou e não quisemos deixá-la passar, e por outro, porque exemplifica dois casos, dentro da mesma realidade nacional, mas cujas diferenças são evidentes e decorrem de outros factores que têm a ver sobretudo com contextos diferentes, tanto internos como exteriores à universidade.

O nosso propósito foi também, como já se disse, o de enquadrar a formação contínua universitária num contexto da Europa Comunitária, abrangendo realidades cultural e geograficamente muito diversas como são, nomeadamente, o caso espanhol e os casos nórdicos. Quanto a estes, foram seleccionados dois casos, em países diferentes, com o objectivo de tentar perceber em que medida existia ou não uma prática comum.

Foram, então, estudados os seguintes centros de formação contínua:

- Serviço de apoio à organização da formação contínua da Universidade do Porto
- Gabinete de Formação Contínua da Universidade do Minho, Pólo de Azurém, em Guimarães, e TecMinho (organização de interface da Universidade, que operacionaliza a formação)
- Fundação *Bosch i Gimpera*, da Universidade de Barcelona
- Unidade de Formação Contínua da Universidade Católica de Leuven
- Departamento para a Formação Contínua e Kellogg College, na Universidade de Oxford
- UNIVETT – Section for Continuing and Distance Education da Universidade de Oslo
- Palmenia Centre, Centro para a Formação Contínua da Universidade de Helsínquia

- SUDES – Service Universitaire de Développement Economique et Social, da Universidade de Lille 1
- SUFCO – Service Universitaire de Formation Continue, da Universidade François Rabelais, Tours

Técnicas de recolha e leitura de dados

Como método de recolha de dados, foi privilegiada a entrevista presencial focalizada, tendo os entrevistados conhecimento antecipado dos temas a serem tratados. Foram, assim, realizadas entrevistas presenciais aos directores dos centros de formação contínua, que considerámos interlocutores privilegiados, na medida em que, pelas suas responsabilidades, têm uma melhor percepção do problema. Em alguns casos, por indicação dos directores dos centros, foram também entrevistados outros profissionais, com o objectivo de contribuir para uma melhor compreensão da realidade em estudo.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, tendo sido objecto de uma análise de conteúdo.

Procedeu-se ainda a uma análise crítica de outras fontes de informação, nomeadamente documentos escritos, em geral fornecidos pelos próprios centros que visitámos, e que permitiram, por um lado, completar informação e, por outro, fazer a triangulação, aquando da análise de conteúdo das entrevistas, para responder às preocupações de validação interna.

Os dados obtidos foram avaliados relativamente a cada centro, por categorias de análise, e uma análise comparativa, por cruzamento de dados dos casos analisados, foi realizada posteriormente, tal como se relata na parte do trabalho empírico.

Notas

-
- i Como o nosso estudo demonstrou, as Escolas Profissionais foram uma resposta à emergência da entrada de Portugal no Mercado Comum Europeu, que teve lugar em 1992, e que viria a ser o quadro de referência para um processo de reforma no ensino secundário, em que se inscreve este novo modelo educativo. Até aí, o ensino secundário havia sido, sobretudo, veículo para a entrada no ensino superior, sendo o ensino profissional praticamente inexistente, dada a extinção das estruturas existentes antes do 25 de Abril de 1974. Correspondeu, pois, a uma diversificação da oferta de formação ao nível do ensino secundário, com vista à inserção dos jovens na vida activa. A grande novidade deste modelo consistiu na sua organização flexível e dinâmica, numa lógica empresarial, envolvendo não apenas o governo, mas principalmente outros actores sociais e económicos, nomeadamente empresas, sindicatos, cooperativas, câmaras municipais e associações profissionais. As Escolas Profissionais marcam claramente uma intersecção entre o sistema educativo e o sistema económico, em que se pretendeu dar respostas às necessidades de mão de obra e, ao mesmo tempo, criar novas necessidades junto do tecido económico, a nível local e regional.
- ii Já nessa altura, ao traçar o perfil do «quadro superior» de que Portugal necessitava, Roberto Carneiro sublinhava a importância da consciência da necessidade de desenvolver um esforço pessoal de formação permanente e de actualização de conhecimentos ao longo da vida. Relativamente a esta formação permanente, o autor realçava o papel que poderia ter a Universidade Aberta com a utilização de meios polivalentes de ensino à distância, correspondência, TV, vídeo e computadores.
- iii O conceito de elites, tal como é aqui definido por estes autores, opõe-se ao conceito abstracto tradicional de elite, cuja função é essencialmente a reprodução da ordem social estabelecida, e cujo estatuto resulta da posição social. Pelo contrário, «O que hoje constitui a elite é uma atitude comum de interpretação e de resposta aos problemas e uma série de entidades organizadas no interior das quais se realiza o trabalho permanente de resposta aos problemas relevantes da sociedade» (Lopes et al., 1989, p. 67).
- iv Este assunto será desenvolvido no capítulo III deste trabalho.
- v No seu famoso livro *The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization* (1990), Peter Senge expõe um modelo para a construção de uma organização que aprende, fundado em cinco disciplinas, das quais a quinta - o pensamento sistémico – é considerada a pedra angular da learning organization.
- vi A teoria exposta por estes autores está incluída no capítulo VI desta investigação.
- vii Esta referência à «paisagem pedagógica» vem dum homem das Ciências da Educação. Louis Loupin é, com efeito, Doutor em Ciências da Educação e exerce funções de conselheiro para a formação junto de empresas e de redes educativas. Escreveu numerosos artigos sobre educação e é reconhecido, no Québec, como uma das pessoas mais competentes em matéria de formação. As suas preocupações vão sobretudo para as questões da transferência dos conhecimentos e competências adquiridos na formação para as situações de trabalho.
- viii Karen Overfield é professora na Carnegie Mellon University, Pittsburgh, nos Estados Unidos, onde é especialista em formação e desenvolvimento organizacional. É também membro da American Society for Training and Development (ASTD). Tem sido responsável por *workshops* sobre liderança, desenvolvimento de grupos e outras questões relacionadas com o desenvolvimento dos recursos humanos.
- ix Nesta obra, Peter Senge aplica o seu modelo (*Fifth Discipline*) ao ensino público, familiarizando professores e directores de escolas com o seu pensamento sistémico e aprendizagem organizacional. O princípio de que parte é o de que todos temos, à partida, um enorme impulso para aprender. Parte igualmente do princípio que as escolas devem ser também organizações que aprendem, constatando, paradoxalmente, que não o são.

-
- x Muñoz-Seca (2000) defende, nomeadamente, que a Europa não vai ser capaz de oferecer os 20 milhões de empregos de que necessita, mas que teremos que criar 20 milhões de novas empresas.
- xi Trata-se aqui de uma perspectiva da Gestão dos Recursos Humanos centrada nas Competências. Dominique Thierry é director da AFORP - Association pour la Formation du Personnel des Entreprises Industrielles de la Région Parisienne – fundada em 1961 pelo GIM – Groupe des Industries Métallurgiques, e que actualmente agrupa cerca de 2 700 empresas. É autor de diversos livros e artigos, sobretudo na área da gestão das competências, evolução do emprego e mobilidade profissional. Christian Sauret é responsável pelo desenvolvimento social na Radio France. Esta obra é fruto das investigações levadas a cabo pela associação francesa Développement & Emploi.
- xii É sabido que as preocupações dos sociólogos com esta matéria da coesão social não são de agora. No séc. XIX, Durkheim e nos anos 1940 e 1950 o americano Talcott Parsons dão-nos exemplos disso mesmo. Actualmente, porém, as preocupações com a coesão social estão no topo das agendas políticas de muitas instituições governamentais e não governamentais. Entre as causas apontadas para esta preocupação costumam ser apontadas a mudança de paradigma da política social e económica na direcção do neo-liberalismo, que provoca tensões sociais e políticas sérias (pobreza crescente, declínio da saúde da população) e a perda de confiança nas instituições públicas. É, no entanto, de salientar que não existe uma concordância sobre a definição de coesão social, sendo a que parece ter uma adesão mais consensual a de Judith Maxwell (citada, por exemplo, em Department of Canadian Heritage, 2001): «Social Cohesion involves building shared values and communities of interpretation, reducing disparities in wealth and income, and generally enabling people to have a sense that they are engaged in a common enterprise, facing shared challenges, and that they are members of the same community».
- xiii A evolução, desde os anos 19960, do conceito de Lifelong Learning, ao nível do Conselho da Europa, da UNESCO e da OCDE, foi muito bem explicitado por Jallade e Mora (2001). Para além das especificidades de cada uma destas instituições, que reflectem a vocação e o direccionamento de cada uma, aparece como evidente o peso dos contextos socio-económicos a nível mundial, sublinhado por um papel cada vez mais reduzido da parte do Estado também no que diz respeito às questões educativas.
- xiv O conceito de aprendizagem ao longo da vida pressupõe uma diversidade de contextos em que ocorrem experiências formativas, bem como a partilha de responsabilidades relativamente à formação. Um outro traço distintivo deste conceito é o facto de a aprendizagem ser agora vista como um contínuo, e já não como uma série de episódios ocasionais, estreitamente ligada ao trabalho e a outras experiências, deixando, neste sentido, de existir uma diferença tão vinculada como a que antes existia entre formação inicial e formação contínua.
- xv Conforme Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, Communication from the European Commission, Commission of the European Communities, Brussels, 21.11.01.
- xvi Termo que designa a taxa a que os trabalhadores entram e saem do emprego, normalmente expressa como uma percentagem com base no número de empregados que saem de uma empresa durante um certo período de tempo sobre o número médio de empregados na empresa durante o mesmo período.
- xvii Trata-se de dois autores britânicos, que vêm ambos da área da psicologia, com uma longa experiência na investigação e prática da formação para as empresas. Roger Buckley trabalhou durante mais de 30 anos no campo da educação, formação e desenvolvimento e tem trabalhado junto de escolas, universidades, Exército e em indústrias de serviços, tanto do sector público como privado. Jim Caple foi consultor no National Institute of Industrial Psychology antes de se dedicar ao ensino universitário no sector politécnico, sempre ligado à formação e desenvolvimento. Foi também conselheiro para a formação no National Westminster Bank. Ambos perfilham a ideia de que a formação tem um impacto demasiado grande na vida dos indivíduos e das organizações para que possa ser deixada ao acaso, entregue, por vezes, a amadores, pelo que têm vindo, de há muito, a trabalhar no sentido de um cada vez maior profissionalismo dos praticantes deste sector.
- xviii Edward E. Gordon é um investigador de reconhecido mérito internacional no campo da educação e formação de trabalhadores. É professor nas seguintes universidades dos Estados Unidos: DePaul, Roosevelt e Loyola.

-
- xix Não excluimos, é claro, o interesse que outras teorias de aprendizagem podem ter para a compreensão da aprendizagem dos adultos, das quais citamos, de entre a multiplicidade de abordagens, a teoria do desenvolvimento social de Vygotsky (não se debruçando especificamente sobre a aprendizagem dos adultos, enfatiza o papel da interacção social no desenvolvimento cognitivo); a aprendizagem experiencial, de Carl Rogers (que faz parte do movimento da educação humanística) e o pensamento lateral de DeBono (relevante para o desenvolvimento da criatividade na resolução de problemas). Para o esclarecimento da nossa problemática, privilegiámos, porém, as teorias que procuram explicar a aprendizagem em contextos organizacionais de trabalho, e que tentam ir para além da aprendizagem individual, debruçando-se também sobre a aprendizagem ao nível dos grupos e das organizações.
- xx Alfredo Soeiro é talvez a pessoa que mais tem dinamizado a educação contínua universitária em Portugal e até mesmo a nível europeu. Foi um dos fundadores da EUCEN, em 1992 (European University Continuing Education Network, que conta hoje com mais de 180 universidades membros), bem como da RECLA, em 1996 (Rede de Educação Contínua Latino-Americana) e da AUPEC (Associação de Universidades Portuguesas para a Educação Contínua), em 1999, de que é coordenador. Foi vice-presidente da EUCEN durante 8 anos.
- xxi A necessidade de abordar os problemas da educação numa perspectiva comparativa é defendida por vários autores, entre os quais G. Meuris (1993). De acordo com Meuris, a internacionalização do mundo actual faz com que cada vez mais os decisores políticos tenham em conta soluções adoptadas noutros locais, de modo a encontrar as propostas mais pertinentes e mais eficazes para o desenvolvimento dos seus países. Concordando, embora, com estas ideias, ressaltamos que qualquer decisão desta natureza não pode deixar de ter em conta os contextos específicos de cada país e de cada região, não podendo, pois, limitar-se à cópia das «boas práticas».
- xxii 19th EUCEN European Conference. «Death and Rebirth of University Education», Bergen, Noruega, 4-6 de Maio de 2000.

CAPÍTULO II

AS UNIVERSIDADES E A FORMAÇÃO CONTÍNUA

2.1 Introdução

O presente capítulo aborda a problemática da formação contínua no actual contexto das universidades. Reflecte-se sobre as razões que estão na base da inclusão da formação contínua na missão da universidade, bem como sobre as recomendações feitas, nesse sentido, tanto por governos como pelas instâncias comunitárias. São analisados os condicionalismos que os novos públicos trazem às universidades e a ligação ao mundo exterior que eles implicam, sobretudo ao mundo empresarial. As questões que parecem opor investigação e ensino são também tratadas. Argumenta-se que se assiste à emergência de um novo paradigma de universidade, em que se observa a passagem de um modelo de controlo estatal para um outro de supervisão estatal e em que se esbatem as fronteiras entre público e privado e entre universidades e mundo empresarial.

2.2. A integração da formação contínua na missão das universidades

A educação de adultos tem vindo, nos últimos anos, a tornar-se parte integrante da missão da universidade, nos países desenvolvidos. Assim, a educação de adultos ao nível superior passa a incluir, não apenas a formação que até há pouco tempo era conhecida como «de segunda oportunidade», para aqueles que não puderam frequentar a universidade ou completar uma graduação enquanto jovens, mas também a formação contínua para os que a procuram com o objectivo de actualizar ou adquirir novos conhecimentos.

A ideia da caducidade do conhecimento, de que é necessário continuamente criar e gerir conhecimento novo, vem trazer à universidade uma responsabilização acrescida implicando-a, a ela também, na formação ao longo da vida, que agora se impõe a todo o cidadão. Este facto coloca novos desafios à universidade, nomeadamente ao nível do relacionamento com novos públicos, da necessidade de criação de novas estruturas, mais flexíveis, e de novas metodologias de aprendizagem. É, pois, a missão das universidades que uma vez mais se coloca como objecto de reflexão. Assim, considera-se que

«No âmbito dos desafios que se colocam à Universidade, e de uma forma geral ao sistema de ensino, deve ainda ser referida a necessidade da educação ao longo da vida. Como processo intrínseco à própria economia do conhecimento e facilitado pela divulgação das novas tecnologias de informação e comunicação, a educação ao longo da vida deve ainda ser considerada pela Universidade como uma oportunidade de implementar estratégias que promovam a sua flexibilidade sustentada, reforçando a necessidade de valorizar a diversificação do sistema (...)» (Conceição e Heitor, 1998, p. 94)^{xxiii}.

É, no entanto, evidente a preocupação, no meio académico, de realçar o papel da investigação como elemento distintivo entre a universidade e outras organizações do conhecimento, bem como a exigência da manutenção da universidade como instituição criadora e difusora de conhecimento, com a dupla função de ensino e investigação (Caraça e Heitor, 1996). Para além destas preocupações, porém, alguns sectores fazem uma chamada de atenção para a formação contínua como uma actividade de ligação à sociedade que pressupõe a atenção às mudanças tecnológicas e a consciência da conseqüente obsolescência da educação e da formação (ibidem).

Do lado do mundo do trabalho, existe uma necessidade cada vez maior de indivíduos de formação superior e as empresas mais competitivas são as primeiras a encarar a formação dos seus colaboradores como uma estratégia de competitividade, num contexto de crescente internacionalização da economia e dos mercados, e de rápidas mudanças a nível tecnológico e ao nível das próprias organizações.

Não se pode, por outro lado, esquecer o peso que tem nesta matéria o sucessivo envelhecimento da população activa. Na verdade, existe tendência para que o fluxo de entrada de jovens no mercado de trabalho seja manifestamente insuficiente face aos trabalhadores que chegam à reforma. Além disso, os trabalhadores mais antigos têm, em geral, um menor nível de formação inicial e têm também uma maior dificuldade de adaptação espontânea às mudanças.

Esta questão da formação contínua passa, entretanto, por um repensar do papel da universidade relativamente à sociedade. Este papel tem vindo a sofrer alterações, sobretudo a partir dos anos 80, fazendo com que a universidade deixe de ser apenas um centro de aprendizagem e um mero fornecedor de conhecimentos para se transformar numa organização mais complexa, com múltiplos objectivos e «produtos». (Goldstein et al., 1995).

Existem, com efeito, pressões externas para que a universidade sofra mudanças, originadas principalmente pelo facto de vivermos numa economia cada vez mais global e que tem como base o conhecimento. Daí decorre a necessidade de se formarem indivíduos inovadores, capazes de contribuir para o desenvolvimento regional e nacional. Neste contexto, parece legítimo pensar-se que

«(...) universities are the institutions with the resources to provide the stream of knowledge, know-how, and human capital to their respective regions as the fuel for innovation, entrepreneurship, and regional synergy.» (Goldstein et al., 1995, p. 105)

Poderemos, aliás, dizer com os mesmos autores que a este incentivo à mudança não serão alheias também as pressões internas, da parte da universidade: a quebra de inscrições de alunos nos cursos iniciais devido às alterações demográficas e a um aumento da competição da parte de outras instituições de ensino superior; a redução do financiamento dos governos; a falta de capacidade ou de vontade da parte das universidades para reduzir efectivos (*downsize*) face a orçamentos mais austeros; os custos mais elevados com equipamento devido a tecnologias mais sofisticadas; salários mais elevados, principalmente no campo das ciências e engenharia, devido à competição com o sector privado, e as elevadas expectativas do público relativamente a serviços gratuitos.

Estes argumentos têm vindo a fazer com que, sobretudo nos Estados Unidos, as universidades, mesmo as mais renitentes, tenham deixado de resistir à parceria universidade – indústria. Na generalidade da Europa, porém, a tradição universitária tem feito com que a universidade se tenha mantido, na maioria dos casos, mais arredada das questões do desenvolvimento do que nos EUA. O facto de serem financiadas a nível dos governos centrais e não por governos estaduais tem feito com que estejam economicamente mais protegidas.

Pelo contrário, nos Estados Unidos, as universidades, tanto públicas como privadas, dependem fortemente das contribuições do sector privado, sobretudo da indústria, o que faz com que sejam mais sensíveis às necessidades do mundo empresarial e que haja um maior conhecimento mútuo. Contudo, as universidades europeias sofrem hoje também fortes pressões para a mudança, pelo que é de prever uma convergência cada vez maior dos papéis das universidades, tanto nos EUA como na Europa (Goldstein et al., 1995).

2.3. O discurso político relativamente à educação/formação universitária

Num tempo caracterizado pela mudança e por um grau elevado de incerteza, também os governos e os responsáveis políticos em geral têm tendência a depositar na educação/formação e, nomeadamente no ensino superior, grandes esperanças para enfrentar os novos desafios que se colocam às sociedades actuais. Passamos a apresentar apenas alguns exemplos. Reportando-nos especificamente ao caso português, a recomendação à universidade vai no sentido de

«Desenvolver a consciência institucional de que a sua verdadeira missão, nos dias de hoje, consiste não em ser o escalão superior do ensino (subsistema escolar), mas em ser o centro e o motor da educação de adultos (formação inicial e formação contínua em todos os domínios e modalidades) e que, neste sentido, deve proceder à sua urgente reestruturação.»^{xxiv}

O envolvimento do ensino superior na formação ao longo da vida é, aliás, também uma preocupação comum a todos os Ministros da Educação signatários da Declaração de Praga, em que se afirma que

«Lifelong learning is an essential element of the European Higher Education Area. In the future Europe, build upon a knowledge-based society and economy, lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life.»^{xxv}

Saliente-se, por outro lado, que esta afirmação constitui um avanço relativamente à Convenção de Bolonha, realizada quase dois anos antes, pelos mesmos ministros, em que a única alusão à formação contínua se resumia ao comprometimento de tornar possível a extensão do sistema de créditos (cujá criação tinha como objectivo prioritário promover a mobilidade dos estudantes) também a outros contextos exteriores ao ensino superior, incluindo a formação ao longo da vida, desde que reconhecidos pelas universidades envolvidas.^{xxvi}

Existe, pois, a consciência de que a sociedade da informação e do conhecimento, sobretudo em consequência das rápidas mutações tecnológicas, traz como consequência *a obsolescência da educação e da formação* e que as universidades devem contrariar essa tendência

garantindo padrões de qualidade na sua formação. Esta qualidade deverá também traduzir-se por uma adequada articulação entre a formação inicial e a formação contínua e pela interacção com a investigação e as inovações tecnológicas. (Caraça e Heitor, 1996).

De um modo veemente, o Presidente da República português, Dr. Jorge Sampaio, centrando-se no desafio colocado pela sociedade do conhecimento e da informação ao País, expressa esta mesma consciência e incentivo^{xxvii}:

«Não podemos adiar por mais tempo a entrada do Ensino Superior no século XXI. O que está em causa é muito mais do que a viabilidade das instituições. O que está verdadeiramente em causa é a posição de Portugal na nova sociedade do conhecimento e da informação. Percebemos, de repente, que o futuro não se compadece com decisões avulsas nem com qualquer desregulação de políticas públicas.»

Por seu lado, o Conselho Nacional de Educação, salientando a importância do papel a desempenhar por todas as unidades formativas no contexto da Aprendizagem ao Longo da Vida, lembra as especiais responsabilidades que cabem ao ensino superior e recomenda que se deve preparar *«para poder dar respostas adequadas com os vastos e diversificados recursos humanos e materiais que têm ao seu dispor»*.^{xxviii}

Do lado das instâncias comunitárias, as recomendações às universidades multiplicam-se no sentido de que elas se adaptam aos novos públicos da formação contínua:

«They need to open their doors to new audiences, adapt their programmes, prepare their teaching and administrative staff, and to change attitudes». (EUCEN, 2000b, p. 10)

2.4. A universidade e a adequação a novos públicos

Neste contexto, novos públicos procuram agora o ensino superior, públicos muito diferentes entre si: para além dos jovens em formação inicial, ao nível da graduação e da pós-graduação, surgem profissionais em formação contínua, adultos que procuram as universidades para actualizar os seus conhecimentos ou mesmo para se promoverem socialmente.

A formação das pessoas que estão já em contextos de trabalho é, então, uma responsabilidade à qual a universidade não pode furtar-se. Até porque, como lembra Feutrie^{xxix} (1999, p. 37)

«Les établissements d'enseignement supérieur ont des compétences spécifiques, irremplaçables, qui doivent pouvoir plus largement et plus efficacement être mises à la disposition des individus comme des entreprises et des organisations.»

O surgimento destes novos públicos vai impor à universidade condicionalismos de vária ordem, tanto mais que o público adulto que hoje as procura evoluiu e já não é apenas constituído pelo que se costuma designar por público de segunda oportunidade. Trata-se agora de um público com características mais diversificadas tanto nas suas origens como nas suas trajectórias e manifesta também expectativas mais diversificadas relativamente à formação que espera encontrar na universidade. (Feutrie, 1999)

Na verdade, a universidade tem estado, tradicionalmente, centrada em si mesma e, na maior parte dos casos, a comunicação com a sociedade é feita num sentido unidireccional, ou seja: a universidade dá formação inicial, mas não tem grandes preocupações relativamente à relevância social do que ensina. Não faz parte da tradição universitária, em geral, a preocupação sistemática de receber *feedback* das empresas e outras organizações onde os seus diplomados se inserem, relativamente à qualidade da formação que faculta, bem como à adequação dessa formação às necessidades dessas mesmas empresas e organizações.

Porém, pressionada pelas enormes transformações económicas e sociais em curso, ela ver-se-á obrigada a romper as barreiras tradicionais, quantas vezes por ela própria erigidas, de modo a satisfazer as necessidades desses novos públicos. E tudo isto não se faz sem uma enorme alteração de mentalidades.

Mas quando se conseguirá essa alteração de mentalidades? Relativamente ao caso português, tudo leva a crer que esse será um processo longo. E isto porque a nossa universidade se encontra, de um modo geral, estavelmente acomodada. Não existe, ainda, pressão social suficientemente forte que obrigue a alterar o estado actual do seu funcionamento. Também não existe, a nível do tecido empresarial, massa crítica capaz de dizer à universidade o que quer em termos de educação/formação. Verificam-se, actualmente, muitas dificuldades de diálogo entre mundo empresarial e as universidades, porque falta ainda uma linguagem comum. Estas circunstâncias levam alguns autores a afirmar que *as actuais instituições do Ensino Superior* não estão preparadas para estes novos públicos (Ambrósio, 1999).

Se parece desejável que o mundo exterior, e mais concretamente o mundo empresarial, altere a sua maneira de encarar a universidade, cabe, por outro lado, sobretudo à universidade e ao

seu pessoal docente – por norma quase sempre preocupado de um modo mais ou menos exclusivo com a investigação e a divulgação à comunidade científica em que se integra, dessa mesma investigação – contribuir para uma aproximação que lhe será vital. De qualquer modo, torna-se urgente, em nosso entender, questionar aquilo que parece ser, actualmente, uma dicotomia entre investigação e ensino. Relativamente ao caso português, colocam-se questões pertinentes. Nomeadamente, interessa saber que motivação poderá ter a universidade portuguesa para alterar procedimentos e estratégias e encarar, definitivamente, a formação contínua como parte da sua missão e também onde está o tecido empresarial português que exige elevadas qualificações e actualização permanente.

2.5. Razões da necessidade de formação contínua nas universidades

As razões que hoje tendem a impor à universidade a formação contínua como parte integrante da sua missão são tanto razões externas como internas à própria universidade. É inegável que o mercado de trabalho tem novas necessidades de formação dos recursos humanos e os estudiosos da matéria afirmam que o baixo nível de educação/formação dos trabalhadores é o grande obstáculo ao desenvolvimento das organizações, que cada vez mais necessitam de *trabalhadores do conhecimento*. Isto coloca questões novas e leva a repensar a formação que tem vindo a ser oferecida pela universidade, mesmo aos estudantes em formação inicial. Na verdade, são já sectores dentro da própria universidade que se interrogam:

«How do we train the majority of our adult workers and our students in school to meet the educational requirements of twenty-first century business and become knowledge workers?»
(Gordon, 1997, p. 15)

Esta questão coloca-se a todos os níveis de ensino, mas, de um modo muito especial, ao nível do ensino superior, já que estes *trabalhadores do conhecimento* precisam, cada vez mais, de um nível de formação pós-secundária. Como refere Jones (1997, p.18), citando o caso dos Estados Unidos,

«Job growth has been concentrated in sectors requiring high education attainment, which outpaced job growth in less-demanding sectors by about three to one. And the trend shows no

signs of abating. According to the Bureau of Labor Statistics, 58 percent of jobs created by 2005 will require some college.»

É que as organizações deram-se conta de que o facto de se equiparem com as mais altas tecnologias não basta. São precisos empregados em número suficiente com um elevado nível de formação, para que essas tecnologias signifiquem, de facto, um aumento de produtividade. A educação/formação aparece assim como o motor do desenvolvimento económico, científico e tecnológico e esta afirmação é largamente comprovada por muitos casos de empresas de sucesso, como por exemplo a Motorola. Com efeito,

«Continuous employee education is at the heart of their short-term/long term strategic planning. They documented the savings earned by training people in problem-solving methods and statistical process-control. Motorola's rate of return was about thirty times the training dollars invested!» (Gordon, 1997, p. 16)

Como lembra o mesmo autor,

«Brains have become more valuable than brawn.»

Está hoje perfeitamente demonstrado que o investimento em educação/formação tem retorno, não só a nível dos indivíduos como das empresas e das nações. Efectivamente, pelo menos ao nível dos governos e das grandes empresas, é hoje consensual a ideia de que a educação/formação representa um ganho – para o próprio indivíduo, que vê o seu investimento em educação/formação compensado com melhores empregos e com uma mais fácil progressão na carreira; para as empresas, que vêem os seus níveis de produtividade aumentarem e para os próprios governos, que vêem o desenvolvimento económico dos seus países subir a taxas mais elevadas do que aqueles que dispõem duma força de trabalho menos educada.

Mesmo a nível do indivíduo, estudos recentes têm demonstrado o carácter positivo da formação. Por exemplo, um estudo de Saéz (1997), citado por Parellada et al. (1999, p. 31) demonstrou o seguinte:

«Con respecto a los trabajadores, hay que destacar que la evidencia muestra una correlación positiva, si bien a medio y largo plazo y desde luego no alta, entre formación e incremento del salario. Asimismo, cuando los trabajadores siguen programas de formación sólidos y continuados tienen más capacidad de evitar su sustitución, ante las mutaciones

ocupacionales, por trabajadores externos, amén de que se incrementan sus oportunidades de obtener empleo cuando por diversas circunstancias han acabado por perderlo.»

Por tudo o que foi exposto, assistimos, hoje em dia, ao nível das empresas com maior visão estratégica, e situadas em sectores mais competitivos e inovadores, a uma procura de educação/formação para os seus empregados, de modo a poderem competir na Nova Economia^{xxx}, ou seja, a responderem com rapidez às mudanças, muitas vezes imprevistas, do mercado.

Os trabalhadores, por seu turno, tornam-se progressivamente mais conscientes de que, também eles, devem tomar nas suas próprias mãos a sua formação, a fim de se adaptarem a novas tarefas dentro da empresa onde trabalham, ou a encontrarem um novo lugar no mercado de trabalho, se forem atingidos por aquilo a que hoje se chama de reestruturação. Isto apesar de termos de admitir que, principalmente ao nível do nosso país, esta necessidade de auto-formação ao longo da vida não está ainda consciencializada pela maioria dos trabalhadores.

Em Portugal, encontramos-nos presentemente numa situação de quase pleno emprego, existindo apenas uma pequena percentagem de marginalizados. Sabemos, no entanto, que isso se deve ao emprego em trabalhos indiferenciados, nomeadamente na construção civil. Mas até quando continuará a existir esta procura, aliás muito localizada, de mão de obra sem qualificação? E que incentivos existem para que as pessoas com baixos níveis de qualificação procurem uma melhoria e actualização das suas competências? Se é certo que algumas pessoas dispõem de uma motivação intrínseca capaz de as impelir na direcção da *aprendizagem ao longo da vida*, não é menos certo que a grande maioria necessita de uma pressão externa nesse sentido.

Uma vez que a aprendizagem contínua é uma exigência da Nova Economia, torna-se urgente que os fornecedores de educação, como é o caso das universidades, saiam do seu ambiente protegido e se apercebam das necessidades do mundo do trabalho em educação/formação. Para além do mais, esta é uma preocupação de carácter social, pois as desigualdades ao nível da educação/formação estão a tornar-se na maior discriminação entre os indivíduos, já que os menos preparados serão sempre os preteridos.

Ao nível político, tanto do lado das instâncias europeias como nacionais, existem uma série de recomendações que vão no sentido de enfatizar a necessidade da relação entre o mundo da educação e o mundo do trabalho. Umas centram-se mais num ponto de vista do capital

humano (IRDAC, 1990 e 1994), outras com preocupações mais vastas, demarcando-se de qualquer visão economicista (CNE, 1997)^{xxx}

Esta mesma preocupação de não sujeição exclusiva aos aspectos económicos parece ser partilhada pela EUCEN (European University Continuing Education Network)^{xxx}. Com efeito, no seu documento «Response to Memorandum on Lifelong Learning» afirma-se:

«We therefore welcome the general philosophy of the Memorandum that makes lifelong learning the guiding principle for participation and provision and that takes active citizenship alongside employability and cultural engagement alongside economic skills, as equally important aims for lifelong learning.» (EUCEN, 1997, p. 4)

Não pode, contudo, deixar de ser salientado o facto de, no documento da Comissão das Comunidades Europeias «Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida», ser valorizada a questão da empregabilidade. Assim, na p. 6 do referido documento, pode ler-se a seguinte afirmação:

«Durante grande parte da vida das pessoas, o facto de terem um emprego remunerado significa independência, auto-estima e bem-estar, sendo, por isso, fundamental para a qualidade global da vida. A empregabilidade – a capacidade de assegurar um emprego e de o manter – é não apenas uma dimensão central da cidadania activa, mas também uma condição decisiva do pleno emprego e da melhoria da competitividade e prosperidade europeias na nova economia. Empregabilidade e cidadania activa estão dependentes da existência de competências e conhecimentos adequados e actualizados indispensáveis à participação na vida económica e social.»

Poderão as universidades ignorar esta questão da empregabilidade na construção dos seus programas de formação contínua, e mesmo na formação inicial? A formação ao longo da vida apresenta-se, pois, à universidade, como uma necessidade e talvez, também, como um dever perante a comunidade e os cidadãos. No entanto, embora tenha havido algum esforço, nos últimos anos, da parte de alguns destes estabelecimentos relativamente à oferta de formação contínua, a verdade é que a fatia de formação prestada é muito pequena relativamente ao conjunto da formação contínua existente quer dentro das empresas quer levada a cabo por instituições privadas.

Isto é válido para todos os países da Comunidade Europeia, demonstrado por estudos recentes (TheNUCE, 2000; Santiago et al., 2000). Este último estudo (Santiago et al., 2000) demonstra preocupação relativamente à participação no ensino superior de novos potenciais alunos que, por diferentes razões, interromperam os estudos ou foram excluídos do sistema de ensino. Os autores concluem que, apesar das recomendações de vários relatórios Europeus desde 1991 até agora, a grande maioria dos objectivos propostos relativamente à formação ao longo da vida não foram cumpridos. Salientam ainda que os países do Norte da Europa são mais avançados neste campo do que os do Sul por terem tradições nesta matéria.^{xxxiii}

Em Portugal, a formação contínua nas universidades parece estar ainda num estado embrionário (Veiga Simão, CNAVES, 2000). De modo a pressionar as universidades no sentido da prestação da formação contínua, este autor avança com uma proposta:

«A fórmula de financiamento das Universidades Públicas deve integrar o objectivo estratégico da União Europeia de qualificação dos activos, o que significa negociar com as Universidades a elegibilidade da formação contínua, determinante na sociedade de conhecimento» (ibidem, p. 61)

Na verdade, a universidade detém, embora não em todas as áreas, a base de conhecimento capaz de formar, com qualidade, os recursos humanos de um país.

Alguns autores, como Jacot et alii (2001), sustentam que a formação profissional é uma realidade mal identificada:

«Le terme même de formation professionnelle renvoie à une réalité mal identifiée, ce dont rendent compte notamment les autres expressions utilisées dans ce domaine: formation continue, formation d'adultes, éducation permanente et plus récemment formation tout au long de la vie... » (p. 23)

Mal identificada ou não, trata-se de uma realidade que, nos países mais desenvolvidos, continua a movimentar elevadas somas. Overfield (1998) apresenta as seguintes razões para a continuação do crescimento do mercado da formação:

- Um ambiente em constante mudança
- Um mercado global em constante competição

- Permutações no contrato psicológico entre o empregador e o empregado (os trabalhadores já não estão toda a vida no mesmo emprego, o que significa que as organizações dispõem das competências dos seus empregados enquanto eles estiverem na sua organização)
- A *formação ao longo da vida* tornou-se uma realidade para os trabalhadores

Esta necessidade de formação ao longo da vida é, aliás, salientada pelo mesmo autor que lembra que

«During the past 10 years, the half-life of a college education decreased from 10 years to five; in technical areas, it's as short as six months. With employees' need to update their skills constantly, training and development programs become critical to organizations' success.»
(Overfield, 1998, p. 4)

Seja como for, o incremento da formação demonstra que são hoje reconhecidos benefícios, tanto para os indivíduos como para as empresas, decorrentes de uma formação bem planificada e conduzida de modo eficaz e eficiente. Do lado da organização, os efeitos positivos da formação, de acordo com Buckley e Caple (2000), situam-se sobretudo ao nível de:

- Melhor desempenho e produtividade do empregado
- Tempo de aprendizagem mais rápido, o que pode levar a custos da formação menos elevados e a um mais rápido regresso ao trabalho
- Menor desperdício de recursos
- Menos acidentes
- Menor absentismo
- Menor rotatividade no trabalho e maior satisfação dos clientes

2.6. Relação universidade/sociedade

A universidade moderna, que vem dos finais do séc. XVIII e séc. XIX, e cujo advento está associado às reformas de von Humboldt na Prússia e de Napoleão em França, foi um instrumento capital na construção e reforço do Estado-Nação, devendo as instituições de ensino superior desempenhar um papel determinante na criação de uma identidade política nacional, através da preservação e desenvolvimento da cultura nacional. Era o Estado quem definia o «conhecimento útil» que deveria ser ministrado nos diferentes cursos, o que é tanto mais compreensível porquanto era também o Estado o principal empregador dos diplomados dessas instituições. (Amaral e Magalhães, 2000)

Deste modo, era o próprio Estado a defender as universidades de quaisquer interferências exteriores, consideradas indesejáveis e incompatíveis com a liberdade académica. A universidade mantinha-se praticamente inalterável perante a mudança e o serviço à sociedade não era encarado como fazendo parte da missão destas instituições. A procura social não era, pois, significativa no quadro das formações fornecidas pela universidade.

De há algumas décadas a esta parte, as mudanças suscitadas pela complexidade que caracteriza as sociedades ditas desenvolvidas, em geral, trouxe novos desafios à universidade. Estes desafios decorrem, entre outros factores, também do facto de o Estado ter deixado de ser o principal empregador dos diplomados universitários, tendo sido substituído pelas instituições privadas, muito especialmente pelas empresas.

A integração da formação ao longo da vida na missão das universidades vem recolocar todas estas questões, fazendo também apelo à alteração de políticas e práticas, de modo a facilitar a educação dos adultos nestas instituições. De entre essas mudanças, a principal é, talvez, a relação da universidade com o meio envolvente, com o mundo empresarial e com a sociedade em geral, já que é hoje solicitado à universidade que participe no desenvolvimento económico, social e cultural sobretudo a nível local e regional. Isto sem prejuízo da recomendação do CNE (1997) *«de não reduzir arbitrariamente a ligação educação-trabalho à ligação entre escola e empresa – mas, ao contrário, em considerar esta última, e as suas especificidades, por relação ao vasto quadro da primeira»*. Na mesma recomendação se reconhece, aliás, que *«as transformações na organização do trabalho e das carreiras profissionais requerem sistemas flexíveis de formação contínua»*.

Num contexto de novas e prementes necessidades de formação, algumas empresas criaram já, como foi anteriormente referido, os seus institutos de formação e até mesmo as suas próprias universidades, como acontece nos Estados Unidos. Há quem veja neste processo uma tendência para uma separação menos acentuada do que até aqui entre universidades e mundo empresarial e alguns questionam-se se esta tendência para se dissiparem as fronteiras institucionais entre empresas e universidades será uma realidade das economias baseadas no conhecimento, constatando que

«a evolução recente de empresas e universidades indica que de facto se estão a esbater as fronteiras institucionais entre os dois tipos de organização» (Conceição et al., 1998, p. 73)

No entender destes autores, dois factores concorrem para promover uma identificação entre empresas e universidades. O primeiro desses factores é o facto de que

«a criação de valor acrescentado e de riqueza está cada vez mais associada à produção de conhecimento.»

Por isso mesmo, parece-lhes

«natural que as empresas olhem para os modelos de funcionamento das universidades para se inspirarem sobre a forma de executar tarefas criativas.»

Mas será que as empresas concordam com esta última opinião? É que entre as críticas que são frequentemente dirigidas à universidade contam-se, precisamente, a inércia, a falta de flexibilidade, a incapacidade de dar respostas rápidas às necessidades da chamada *«sociedade do conhecimento»* que fazem com que tenham vindo a ser criadas alternativas de formação pelas empresas.

A corroborar estas críticas está o facto de, em alguns casos, as empresas irem buscar docentes às universidades, peritos em determinadas áreas, e rentabilizarem a sua mais valia intelectual bem melhor do que as universidades tradicionais.

Surgem então algumas questões: será o actual modelo de gestão das universidades (incluindo modelo de financiamento, modelo de gestão de recursos humanos e modelo de gestão do conhecimento) adequado às necessidades de educação e de formação que a sociedade espera hoje destas instituições? Será esse modelo de gestão que faz com que se ergam vozes críticas

relativamente a uma universidade que não conseguiu acompanhar o passo da mudança e que, em muitos aspectos, continua a ser caracterizada como uma «torre de marfim»?

Efectivamente, face às actuais necessidades de formação ao longo da vida, há quem pense que é urgente proceder à redefinição do papel da universidade, já que

«Celle-ci ne peut plus fonctionner en vase clos. Elle doit se libérer du double syndrome de l'usine à diplômes et de la tour d'ivoire pour devenir, d'une part, une ressource locale du développement et, d'autre part, un lieu de rayonnement culturel.» (Bindé (2000, p. 15)

Este técnico da UNESCO salienta a importância da universidade se abrir ao mundo profissional e ter em conta as necessidades reais da sociedade, já que a formação contínua é a concretização da educação ao longo da vida, reconhecida como uma necessidade e um direito.

Em Portugal, como seria de prever, a situação não é melhor do que aquela a que o autor acima faz alusão. Atente-se na descrição feita por Lopes (1998, p. 212):

«... a Universidade portuguesa é ainda muito fechada sobre si própria, dando mais peso e importância aos seus órgãos internos de poder, de carácter representativo, do que às solicitações e necessidades da sociedade.»

Por seu turno, a Confederação de Reitores da União Europeia (CRE, 1997) mostra-se consciente da urgência de uma resposta às necessidades de formação contínua dos trabalhadores, a fim de que a Europa enfrente com sucesso os desafios que se lhe colocam no século XXI. Nesse sentido, as universidades têm, segundo a CRE, que cumprir as suas responsabilidades, entre outros aspectos *«in offering continuing academic education to cope with the demand for re-training»*.

Esta confederação salienta ainda a necessidade de cooperação da parte da universidade com outras instituições, no sentido de levar a cabo o importante papel que lhes cabe na oferta de formação ao longo da vida. Este conceito de formação contínua universitária é aqui alargado, na medida em que se defende que a oferta de formação contínua universitária não deve restringir-se a diplomados universitários.

A Confederação afirma ainda a necessidade de reflexão e de um esforço concertado a todos os níveis, nomeadamente

«(...) between universities and enterprises, to overcome the traditional borders between basic research and scientific investigation on the one hand and applied research, development and production on the other.»^{xxxiv}

Um dos factores apontados por Conceição et al. (1998) para a aproximação entre universidade e empresa é o facto da criação de riqueza estar associada à produção de conhecimento. É apontado um segundo factor determinante para esta aproximação, este, sim, que nos parece, sem dúvida, fundamental para o «arranque» da formação contínua nas universidades. É que

«as universidades têm-se confrontado com dificuldades na obtenção de financiamento para as suas tarefas essenciais de ensino e investigação, pelo que também é natural que olhem para as empresas como forma de aprender a rentabilizar comercialmente os seus activos intelectuais.» (ibidem, p. 73)

Neste ponto, não terão as universidades a ganhar com a experiência, nomeadamente ao nível da gestão, alcançada pelas empresas mais bem sucedidas? A verdade é que não será por acaso que à frente dos departamentos de formação contínua de algumas universidades europeias, com maior experiência neste campo da formação contínua, mormente nos países nórdicos, encontramos indivíduos com formação em gestão e sobretudo com um aprofundado conhecimento do mundo empresarial.

Alguns autores salientam a pressão que a competição que já existe entre universidades ao nível nacional e internacional, bem como a competição entre as universidades e outras organizações, que obriga a uma reforma nas estruturas das academias, levando-as a aproximarem-se das empresas internacionais. A verdade é que este ambiente de competição

«(...) will require that all universities that wish to compete in this emerging international market develop a more corporate form of organization and management with the capacity to employ university resources, programs and personnel, in a more flexible, adaptative, and efficient manner. If this scenario sounds remarkably similar to that currently confronted by international corporations, that is no accident.» (Dill e Sporn, 1995, p. 212)^{xxxv}

Sobre a crescente aproximação entre universidade e empresa, Caraça et al. (1996, p. 129) apontam as seguintes causas:

«(...) do lado das universidades, as restrições ao financiamento e a preocupação com a recuperação da relevância económica e social e, do lado das empresas, a constatação da

necessidade de aproximação a fontes de conhecimento e a instituições relevantes para o processo de inovação.»

À medida que as universidades tomam consciência da necessidade do estreitamento de relações com o meio envolvente, apercebem-se também da importância duma adequada estratégia de *marketing* (TheNUCE, 2000). Não basta ter uma boa oferta de formação, é preciso, também, difundi-la junto dos possíveis interessados. Nalguns casos, isto já se faz, como nos dá conta Hugues Lenoir^{xxxvi} (1999, p.43), a propósito da Universidade de Nanterre (Paris X):

«À cette fin, nous avons appris à acheter et à utiliser des espaces publicitaires, nous avons transformé les maquettes et la présentation de nos formations, adopté une charte géographique, participé à des salons. En bref, nous avons tenté de mieux communiquer.»

Efectivamente, não só é necessário que a universidade conheça melhor o mundo exterior, mas é também desejável que o mundo exterior conheça melhor a universidade e aquilo que ela lhe pode oferecer. Num lado e no outro terão de existir pessoas que possam falar as duas linguagens e estabelecer pontes.

A este propósito, num artigo no Financial Times de 1994, Authers (citado por Fleming, 1995), refere que, à medida que se torna evidente a importância da colaboração externa, verifica-se uma pressão sobre os docentes da formação contínua no sentido de um maior empenhamento no reforço da presença exterior da universidade. O objectivo é encorajar as relações com a comunidade empresarial e com os profissionais, com o sector público e com grupos específicos de alunos. Para conseguir tal objectivo, são sugeridas abordagens mais coordenadas e geridas de modo mais eficaz.

Este relacionamento mais estreito com a comunidade vai trazer alguns problemas à universidade tradicional, não apenas a nível de mentalidades, mas também de estruturas organizativas. Ao nível das mentalidades, há que contar com alguma insegurança da parte do pessoal docente, que poderá relacionar-se com as suas representações do seu próprio estatuto e da envolvente universitária, sobretudo o mundo empresarial, e da relação das suas necessidades de formação com o conhecimento científico.

Deste modo, é de prever que todo o processo de transformação pelo qual a universidade terá de passar para continuar a desempenhar cabalmente as suas funções de produtor de elites, de

lugar de criação e gestão do conhecimento, possa ser traumático, na medida em que poderá ser sentido como ameaçador de uma estabilidade intocável.

Ao nível das estruturas, e centrando-nos mais particularmente a nível da formação contínua, não será desejável a criação de uma estrutura que coordene as acções de formação realizadas pelos diferentes departamentos dentro da universidade? Para além de facilitar o contacto com a comunidade, esta estrutura não facilitaria também a organização de formações interdisciplinares, mais consentâneas com as solicitações exteriores? É que, bem mais do que as disciplinas académicas, interessa à comunidade a ajuda na resolução de problemas imediatos com que esta se confronta ou com outros que o futuro pode acarretar.

Uma estrutura mais flexível, menos burocrática, não permitiria a tomada de decisões rápidas num ambiente complexo e em mudança constante? Além disso, não facilitaria a capacidade de competir que, fatalmente, se coloca também cada vez mais às universidades? Com efeito, hoje em dia estas instituições, nomeadamente no campo da formação contínua, competem umas com as outras, com outras instituições de formação, tanto a nível do sector público como, sobretudo, do sector privado, e ainda com os departamentos de formação das próprias empresas. Como é que cada universidade poderá mostrar as vantagens dos seus serviços neste campo da formação contínua?

Todavia, a questão da concorrência deve, em nosso entender, ser encarada de um modo positivo, pois ela pode ser uma forma de garantir a qualidade da educação/formação. É sabido que, muitas vezes, as ameaças, se não forem avassaladoras, podem transformar-se em alavancas do progresso e de inovação, exigindo, embora, trabalho árduo.

A venda de serviços, por muito bons que sejam, não faz, porém, parte da cultura do sector público e muito menos do sector educativo. Isto impede que, nomeadamente no caso das universidades, elas tenham um bom sector de *marketing*, absolutamente necessário num contexto de competição que acima referimos. Como se poderá contornar esta dificuldade? A manutenção de uma boa ligação com os ex-diplomados das universidades (base de dados de potenciais clientes dificilmente acessível à concorrência) e a oferta de produtos (palestras, conferências, seminários...), que possam ir ao encontro das suas necessidades (auscultadas periodicamente através de inquéritos ou outras ferramentas), não poderia ser uma boa alavanca para o estabelecimento de estruturas sólidas de formação contínua?

Este problema sobressai num estudo recente realizado em Espanha (Parellada, 1999), em que ficou demonstrado que existe, da parte da grande maioria das empresas envolvidas nesse estudo – em número de 30 – disponibilidade para aumentar os seus contactos e relacionamento com os centros universitários de formação contínua. Segundo o mesmo estudo, o fraco grau de relacionamento actual deve-se ao desconhecimento da oferta potencial das universidades e à falta de tradição da aproximação mútua entre a empresa e a universidade.

Ainda de acordo com o estudo em causa, a impressão geral das empresas entrevistadas é de que a universidade tem uma oferta de formação que não decorre de qualquer análise prévia das necessidades das empresas, limitando-se a oferecer a formação de que dispõe, a partir das possibilidades existentes nos seus departamentos, nomeadamente da disponibilidade dos professores.

Neste aspecto, e no que se refere à formação contínua, estão em clara vantagem instituições de formação privadas que têm a capacidade de compreender as necessidades de formação do mercado de trabalho e são capazes duma grande flexibilidade relativamente aos modelos e tipos de formação, ao contrário das universidades, com uma grande lentidão na resposta às necessidades reais e falta de capacidade de adaptação às necessidades do mundo empresarial.

A criação de entidades independentes, detidas pela universidade, ou pela universidade em colaboração com associações de empresas ou com ministérios, geridas numa perspectiva empresarial, utilizando os recursos humanos da universidade, não poderia ser uma boa solução?

Aparece, assim, como desejável um outro tipo de organização que facilite não apenas a formação contínua como também um tipo de investigação mais consentâneo com as actuais necessidades da envolvente universitária, em que as diferentes disciplinas não se encontrem compartimentadas de forma estanque. Para Conceição et al. (1998, p. 190)

«Esta compartimentação das actividades e competências na universidade torna difícil o desenvolvimento e gestão de novos programas de ensino e de projectos de investigação interdisciplinares, os quais, na maior parte das vezes, exigem a cooperação entre várias áreas científicas.»

Estes autores consideram ser este um dos problemas centrais da universidade moderna e propõem mesmo *«uma organização de carácter empresarial e uma gestão profissional»* (ibidem, p. 202).

De qualquer modo, existe, também no nosso país, a consciência crescente de que a ligação universidade/sociedade terá de ser uma realidade cada vez mais evidente. Assim, Lopes (1998, p. 213) propõe um novo enquadramento organizacional para as universidades portuguesas, apontando três passos para, no contexto nacional, consolidar e orientar o processo de transformação institucional, e é interessante notar que, em cada um desses passos, aparece vincada a ligação universidade/sociedade. Analisemos mais de perto:

No primeiro passo – *«constituição e dotação com poderes efectivos de um órgão denominado de Conselho da Universidade (ou faculdade/Escola)»*, órgão que

*«serviria de contrapeso ao excessivo pendor interno da gestão universitária e teria a importante função de reflectir para o interior da universidade as **expectativas da sociedade**, dando um sentido de missão à instituição e orientando as actividades a desenvolver.»*

É dito ainda que este órgão

*«deveria incluir individualidades de reconhecido mérito ligadas ao **meio empresarial**, (...)»*

e que a sua constituição em cada universidade

*«corresponderia ao assumir de uma verdadeira **abertura à sociedade**.»*

O segundo passo indicado seria a *«definição de um plano estratégico para cada instituição (...)»*

*«... que na prática simbolize um **contrato entre cada universidade e a sociedade**.»*

A *«criação de mecanismos internos de gestão»* seria o terceiro passo, que,

*«... através da **adequação às necessidades da sociedade** e do desenvolvimento científico, e em consonância com a estratégia de cada instituição, determinassem a necessidade de criação de novos programas ou unidades orgânicas, ou a eventual extinção ou adaptação de programas e unidades existentes.»*

Conclui-se afirmando que esses passos são essenciais para que,

«... adaptando-se às novas necessidades e exigências da sociedade contemporânea (...))»

as universidades portuguesas preservem a sua integridade institucional e cumpram a sua missão de

«conduzir a sociedade portuguesa a um desenvolvimento sustentado através da criação e disseminação de conhecimento.»^{xxxvii}

A nível de legislação, e reportando-nos também especificamente ao nosso país, salienta-se que a Lei de Bases do Sistema Educativo menciona, na SUBSECÇÃO III, Ensino superior, Artigo 11º, ponto 2 f) de entre os objectivos deste grau de ensino:

«Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.»^{xxxviii}

Ora, para que este desígnio se concretize, é necessário que a universidade seja capaz de maior flexibilidade para ir de encontro às necessidades da sociedade, já que a sua tarefa será

«to act as a «catalyst», a «locomotive» of social, cultural, and economic change. Through research and development and experimentation, educational activities can be dynamically effective and affective to produce innovation and act as a motor of development.»
(TheNUCE^{xxxix}, 2000)

Como lembra Teresa Ambrósio^{xl}

«... o novo paradigma de life long learning implica um esforço profundo de reorganização pedagógica, científica, no que se refere a conteúdos disciplinares e interdisciplinares, a estratégias formativas e de desenvolvimento intelectual e profissional, que têm de ter suporte numa reorganização institucional e dos quadros tradicionais de gestão dos estabelecimentos.»

Esta reorganização institucional e da gestão das universidades esbarra, porém, com os actuais canais de informação verticais, que fluem num só sentido, já que, em geral, a informação não circula entre as diferentes faculdades e departamentos. Todavia, o que é necessário para que as universidades enfrentem a competição e a complexidade do meio em que se inserem, é a criação e a partilha de conhecimento novo entre os professores de uma mesma faculdade e

entre as diversas faculdades. Interessa que as universidades tenham uma percepção das necessidades de formação da sociedade em geral e do mundo do trabalho em particular, de modo a implementarem os programas e as actividades de formação mais adequados.

Pensamos que a aproximação entre as universidades e as empresas, nomeadamente empresas dinâmicas com estratégias de gestão avançada, poderá ser um passo importante para a transformação das universidades no sentido da sua melhor adaptação às mudanças. Não deverá também a universidade tornar-se numa organização que aprende, no sentido da expressão *learning organization*, em vez de permanecer num paradigma de uma organização que ensina?

A universidade é, por vezes, acusada de ensinar sobretudo conteúdos, nem sempre com grande relevância social, relevância que assumirá, com alguma frequência, um carácter subjectivo, sobretudo em disciplinas emergentes ou muito especializadas. Como reorientar a investigação e o ensino universitários relativamente ao que tem relevância social sem matar trabalho de futuro? Como poderá a universidade cumprir o presente (necessidades actuais bem determinadas) sem hipotecar ou comprometer o futuro? Como evitar que a universidade não seja apenas carruagem atrelada a uma locomotiva conduzida pela economia real, mas que, por outro lado, também não seja locomotiva em carril único e sem carruagens/passageiros que não sejam ela própria, o seu microcosmos?

2.7. O financiamento da formação contínua nas universidades

Hoje em dia, as universidades vêm-se a braços com problemas financeiros que decorrem, sobretudo, dos elevados encargos com os salários dos docentes e com a investigação. Os custos cada vez mais elevados com o ensino superior fizeram com que os governos da maioria dos países desenvolvidos começassem a limitar as suas doações a este nível de ensino, e a exigir que fossem as próprias universidades a encontrar outras fontes de financiamento, nomeadamente através de serviços prestados ao mundo empresarial e à comunidade em geral.

Neste aspecto, também em Portugal se tem vindo a notar uma aproximação progressiva aos países mais desenvolvidos, nos quais se tem verificado uma diminuição continuada do financiamento por aluno. (Amaral e Teixeira, 1999)

Nestas circunstâncias, a formação contínua universitária não poderia ser mais um encargo nem para os governos nem para as universidades. Pelo contrário, como um serviço prestado à sociedade, ela aparece, também, como uma forma de financiamento das universidades.

Parece evidente que a formação contínua pode ser uma boa fonte de recursos financeiros, desde que se ofereça qualidade e adequação às necessidades dos clientes. Universidades americanas e algumas europeias já tiveram a oportunidade de constatar isso mesmo.

A abertura da universidade a estes novos públicos que procuram formação contínua pode, de algum modo, contrabalançar a diminuição do número de alunos em formação inicial. Na verdade, também no caso português, e relativamente aos candidatos à formação inicial universitária, as previsões apontam para uma diminuição progressiva da velocidade de crescimento dos alunos no ensino superior público, passando as taxas de crescimento do número de alunos de 5,7% em 2000 para 1,2% em 2005 (Amaral e Teixeira, 1999).

No entanto, muito há ainda a fazer para que a formação contínua seja encarada pela universidade com a importância adequada, e que lhe seja dada a visibilidade conveniente, mesmo em países europeus tidos como mais desenvolvidos que o nosso. Considerando, por exemplo, o caso francês, Michel Feutrie (1999) afirma que, desde 1971, os estabelecimentos de ensino superior e em particular as universidades têm tido um papel cada vez mais relevante no campo da formação contínua. Porém, e de acordo com este autor, o que tem tornado mais difícil a visibilidade da oferta de formação contínua universitária tem sido a sua autonomia, o grau de implicação diferenciado de cada uma das universidades e a heterogeneidade dos modos de organização adoptados.

Também neste país a situação está muito aquém daquilo que seria de desejar. Com efeito, as instituições privadas de formação contínua absorvem três quartos dos 36.700 milhões de francos destinados directamente à realização de acções de formação. (Lepâtre, 1999)^{xli}

A questão, porém subsiste: Quem deve financiar a formação contínua nas universidades? Deve ser o Estado a pagar? As empresas que enviam os seus empregados? Os próprios indivíduos em formação? Ou esse financiamento deve ser feito em parceria?

Como já foi dito, os governos têm vindo a reduzir a sua intervenção económica nas universidades e pressionam os estabelecimentos de ensino para que encontrem, eles próprios, outras fontes de financiamento. Em Portugal, a Lei de Autonomia das Universidades -

Assembleia da República (1988), Lei nº. 108/88 – atribui às universidades autonomia financeira permitindo-lhes gerir livremente as verbas atribuídas pelo Orçamento de Estado e reconhece-lhes a capacidade de obterem receitas próprias e de as gerirem também livremente. Para alguns, esta tendência pode aparecer como uma ameaça à integridade institucional da universidade como bem público gerador e disseminador de conhecimento, e há quem proponha que, em termos de políticas públicas, não deve ser abrandado o financiamento do Estado às Universidades (Conceição et al., 1998).

No que diz respeito à formação contínua, embora seja um imperativo de justiça social que o Estado se ocupe da formação contínua dos cidadãos mais desfavorecidos, nomeadamente os desempregados, poder-se-á exigir que sejam os governos a custear as despesas da formação contínua de todos os trabalhadores? No sentido de dar uma resposta a esta questão, têm sido ensaiados diferentes modelos de financiamento, salientando-se, entretanto, o imperativo de que as universidades têm de vender a sua formação contínua. Se é certo que muitos programas de formação contínua em diferentes países europeus têm vindo a ser financiados pelos Fundos Estruturais Europeus, é também certo que as empresas mais competitivas se dispõem hoje a pagar, senão totalmente, pelo menos em parte, a formação dos seus empregados.

Levanta-se, nestes casos, uma outra questão: o trabalhador pode ter tido a oportunidade de formação contínua financiada pela empresa e depois despedir-se e ir trabalhar para uma outra empresa que lhe proporcione salários mais elevados ou condições mais vantajosas. A solução para estes casos tem sido muito discutida. Contudo, para além da questão dos incentivos dados pelas administrações aos trabalhadores, no sentido de os motivar a uma fidelidade à empresa, há quem, como Parellada et al. (1999, p. 39), sugira que se proponha aos trabalhadores envolvidos num plano de formação, um compromisso de não abandonarem a empresa,

«... compromisos que habrían de ser tanto más fuertes cuanto más amplio y general fuese el contenido de la formación suministrada a cargo de la empresa.»

Algumas empresas, porém, decidem-se a financiar uma parte da formação, sendo a restante custeada pelo próprio empregado que dela beneficia.

Não podemos esquecer que a questão da formação contínua envolve um investimento mútuo. De um lado, estão os trabalhadores, que adquirem conhecimento e competências específicas da empresa onde trabalham. Do outro lado, estão as empresas, que investem na formação dos

seus trabalhadores. Cria-se assim um monopólio dual entre as partes relativamente aos retornos deste investimento, que se perderiam se a relação fosse terminada por qualquer uma das partes (Büchtemann e Soloff, 1998).

De qualquer modo, as opiniões divergem no que diz respeito ao financiamento da educação e da formação, e da formação contínua em particular. Como exemplo, passaremos a apresentar duas opiniões diametralmente opostas, vindas do Reino Unido^{xlii}. Para Sir Christopher Ball^{xliii}, o actual sistema de educação está em queda por todo o mundo. Propõe uma solução que passa por um repensar radical sobre as prioridades e ênfase, bem como uma mudança de metodologias.

Este autor que, relativamente ao financiamento da formação, pensa que o melhor será um equilíbrio entre o financiamento público e privado, parte da seguinte tese: o desafio para aprender reside mais no domínio da motivação do que na oferta. Para resolver este problema, as forças do mercado são mais adequadas do que os serviços públicos.

Partindo, como já se disse, do princípio de que a motivação é a pedra angular da aprendizagem, sugere que, à semelhança do sistema de férias, seja criado um sistema de aprendizagem de adultos do mesmo modo – um mercado que cada um gere à sua maneira, de acordo com a ideia de *«fund the learner not the teaching»*. Tal como as férias, a aprendizagem seria uma responsabilidade individual e cada um escolheria o que queria.

Para a construção da sociedade que aprende, o autor acha que é necessário um equilíbrio entre a responsabilidade individual e o reforço do apoio social à aprendizagem, e argumenta que se enfatizou demasiado o segundo e se subestimou a primeira.

O mercado de formação para adultos, com uma intervenção reduzida do Estado, beneficiaria sobretudo as crianças, pois o Estado poderia concentrar os seus recursos nas crianças e no apoio aos pais, que o autor pensa ser a grande prioridade.

Deve ser oferecida formação ao longo da vida para todos, através de planos pessoais de aprendizagem e de aconselhamento, sendo também de inculcar, em todas as organizações, uma filosofia da importância de adoptar uma cultura de aprendizagem inclusiva.

Argumentando ainda a favor de um currículo centrado naquele que aprende, em vez da ênfase no professor, este autor defende também que as necessidades de currículo sejam definidas pelos próprios aprendentes. Introduce ainda o conceito de supermercado de aprendizagem

(*learning supermarket*), com uma gama variada de produtos e métodos, reflectindo o enfoque na escolha e na propriedade (*ownership*).

Uma visão diferente tem o Prof. Frank Coffield^{xliv}, que defende a importância da estrutura social, até porque, segundo ele, uma abordagem individual, como a que defende Sir C. Ball, tende a ignorar as desigualdades, a pobreza e a polarização em determinados tipos de emprego.

Crítica a política Britânica e da Comunidade Europeia por passar a responsabilidade da aprendizagem para os empregadores e para os indivíduos sem dar a estes últimos o poder de efectuar mudanças: são os empregadores e não os indivíduos que definem as necessidades de formação a nível nacional; o National Vocational Qualifications (NVQs)^{xlv}, também sob o controle dos empregadores, concentra-se apenas em determinados trabalhos, enquanto que, em seu entender, os indivíduos teriam interesse em desenvolver outras competências para aumentar a sua flexibilidade e empregabilidade. Portanto, ainda de acordo com o mesmo autor, os indivíduos não podem efectuar mudanças.

Contra a ênfase na motivação de Ball, ele argumenta que a motivação não é um traço individual estável e que o papel do professor, a influência da instituição e a relação com os pares dentro do grupo influenciam a motivação. Acha, por outro lado, muito pouco provável que uma *sociedade* que aprende se possa construir com base apenas nas necessidades dos *indivíduos*. Além disso, as novas competências de computação, comunicação, resolução de problemas e trabalho em grupo só podem ser desenvolvidas no trabalho.

Argumenta que a aprendizagem é muito mais social do que individual e que a alternativa não será, certamente, indivíduos sozinhos a dialogar com uma máquina, defendendo, por isso, as comunidades de prática. Afirma que a criação de uma nova sociedade não pode ser deixada à responsabilidade dos indivíduos, tendo a responsabilidade que ser partilhada por todos os parceiros sociais: o governo, os empregadores, os sindicatos os educadores e os indivíduos.

Sir C. Ball, por seu lado, defende que a aprendizagem é individual, ocorre por modificações no cérebro e não acredita em cérebros colectivos, embora pense que é necessário um contexto social. Assim, a existência de um mercado seria o melhor meio de motivar as pessoas. Em sua opinião, a oferta pública tende a favorecer os privilegiados e a servir os fornecedores. Será ela que exclui as pessoas e não a classe, a raça, o género ou a localidade. Outra das fraquezas da

oferta pública será a sua tendência para ser conservadora. Lembra que o trabalho inovador na aprendizagem está a ser feito nos locais de trabalho e não nas escolas ou nas universidades.

Entre estes dois pontos de vista podem, entretanto, encontrar-se semelhanças, na medida em que ambos consideram que individual e social é uma dualidade inseparável. Porém, como o próprio Coffield salienta, existem diferenças: este acha que um mercado da formação só iria exacerbar as diferenças actualmente existentes no acesso à formação, por um lado e, por outro lado, a aprendizagem aparece como algo de eminentemente social. A aprendizagem como um acto social é, justamente, posta em relvo por diversos autores (Nonaka, 1988; Nonaka e Takeuchi, 1997; Nonaka e Konno, 1998; Shukla, 1998; Wenger e Snyder, 2000), podendo a interacção social, ela própria, ser geradora de motivação.

A atestar que vale a pena investir na educação e na formação, tanto do ponto de vista dos governos como do ponto de vista dos indivíduos, existe um estudo conduzido por James Rauch (citado por Stewart, 1999), economista da Universidade da Califórnia, em San Diego, que demonstrou que, relativamente à força de trabalho duma cidade, a produtividade sobe em média 2,8% por cada ano de educação adicional.

Tendo em conta os argumentos atrás apresentados, surgem-nos algumas questões de reflexão: Sendo de compreender que o Estado não poderá custear, pelo menos inteiramente, a formação contínua, não deverá ter um papel fortemente activo na formação contínua, nomeadamente para as empresas, através de políticas que incentivem fortemente a formação? Existem já alguns incentivos que apoiam as empresas que investem na formação dos seus empregados, como as bonificações fiscais ou as subvenções a fundo perdido. Não será, entretanto, possível ir mais além? No caso específico das universidades, não seria possível criar sistemas de financiamento que induzam, nestas instituições de ensino superior, uma forte motivação para o fornecimento de formação contínua aos efectivos das empresas?

2.8. Legislação relativa à formação contínua nas universidades

Em Portugal, não existe legislação específica para a formação contínua realizada nas universidades. É, pois, aplicável, a este âmbito do ensino superior, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Assembleia da República – Lei nº. 46(86 de 14 de Outubro) que, através da

Subsecção III regulamenta o ensino superior. Assim, o Artigo 11º., no seu ponto 2 b), estabelece, entre os âmbitos e objectivos do ensino superior

«Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa e colaborar na sua formação contínua».

Verifica-se, entretanto, que a nível europeu e não só, está patente, nas políticas públicas relativas ao trabalho, uma preocupação no sentido de desenvolver a formação contínua e constata-se igualmente que tais políticas têm tido um impulso decisivo sobre essa mesma formação.

No que diz respeito à União Europeia, foi definitivamente adoptado o conceito de educação ao longo da vida (Livro Branco da Comissão Europeia, *Ensinar e Aprender – rumo à sociedade cognitiva*, Comissão Europeia, 1995; *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*, Comissão Europeia, 2000). Reconhecendo que o esforço de formação continua a ser muito insuficiente face às necessidades dos países europeus, preconiza-se que o acesso à formação deve ser desenvolvido ao longo de toda a vida, e insiste-se no desenvolvimento da formação contínua.

A instituição do ano de 1996 como o *ano europeu da educação e da formação ao longo da vida*, pela mesma Comissão Europeia, veio reafirmar esta tendência das políticas europeias e constituiu um marco decisivo na formação contínua de muitas universidades europeias, onde ela passou a ter lugar de uma maneira mais estruturada. É inegável que a política da União Europeia relativamente a esta matéria veio trazer algum dinamismo à formação contínua nas universidades e reflecte-se nos múltiplos projectos que envolvem universidades europeias – ESF, ERDF, Leonardo, Sócrates, Tacis e Phare, entre outros.

Alguns países europeus sentiram já a necessidade de regulamentação específica da formação contínua nas universidades, como forma de tomarem uma atitude mais interventora neste processo. Este é, nomeadamente, o caso de Espanha, Noruega e Finlândia.

Um outro exemplo é o da França, cujo Ministro da Educação, da Investigação e da Tecnologia, Claude Allegre, decidiu, em 1998, implementar um plano de desenvolvimento da formação contínua nos estabelecimentos de ensino superior. Entre as medidas implementadas, é de notar que na atribuição de fundos às universidades, é tido em conta o número de inscritos

em formação contínua, enquanto que no passado esses fundos eram atribuídos de acordo com o número de alunos inscritos, independentemente de se tratar de formação inicial ou contínua.

A Noruega, onde, através da «Competence Reform», se pretende incrementar drasticamente a formação ao longo da vida, tomou, entre outras medidas, a iniciativa de criar um sistema menos rígido de admissão nas suas universidades e *university colleges*. Neste sentido, desde finais de 1999, iniciaram-se projectos em diferentes estabelecimentos de ensino superior noruegueses, em que os alunos são admitidos com base numa avaliação das suas aprendizagens não-formais.

Podemos, aliás, dizer que é o próprio Estado que exige às universidades a sua participação, o que está patente no discurso do Ministro Trond Giske à 19ª conferência da EUCEN, realizada em Bergen em Maio de 2000:

«The public education system must play a central role in providing training, which meets the need for competence in the workplace. A development process throughout the public education system is necessary to adapt the system to the Competence Reform for adults.»

2.9. Investigação versus ensino e o lugar da formação contínua

Relativamente à investigação, o ensino nas universidades aparece com um estatuto bem inferior e, no âmbito do ensino, a formação de adultos continua a ser o parente pobre. Este estado de coisas, determinante para a má qualidade de ensino que muitas vezes ocorre, tem a ver, principalmente, com o facto de a investigação e a divulgação dessa investigação à comunidade científica ter sido sempre especialmente valorizado quando se trata da progressão na carreira dos docentes e, por consequência, ser muito mais prestigiante desenvolver uma actividade de destaque no campo da investigação científica do que no campo da docência e ainda menos no campo da formação contínua.

Como salientam Knapper e Cropley^{xlvi} (2000, p. 192)

«University teachers are trained almost exclusively as researchers in a narrow specialization, and generally know little about educational theory, innovative teaching methods or curriculum development. They receive no initial preparation for teaching, and are recruited

on the basis of research accomplishments (usually papers). Once hired they generally work and teach in isolation, and career success depends on obtaining research grants and continuing to publish in recognised journals in their field, often discouraging interdisciplinary collaboration.»

A situação tem que ser repensada a nível europeu, já que é idêntica na generalidade dos países. Francine Demichel (citada por Lepâtre, 1999), a propósito do caso de França, diz da dificuldade de encontrar professores para trabalharem nas estruturas de formação contínua das universidades. Efectivamente, de acordo com esta autora, os professores que aceitam colaborar nessas estruturas vêm o desenvolvimento das suas carreiras cerceado, já que só a investigação dá acesso à promoção. Demichel lamenta ainda que a formação de adultos, que requer faculdades de criatividade e inovação, não seja tida em conta nem valorizada para a promoção profissional dos professores universitários.

Neste estado de coisas, não admira, pois, que se torne difícil recrutar professores interessados em colaborar na formação contínua, onde terão que se implicar em práticas de ensino e de aprendizagem diferentes dos métodos tradicionais da aula de cátedra, se este tipo de formação nas universidades quiser ser minimamente competitivo.

E, no entanto, a actividade docente constitui, sem sombra de dúvida, a principal razão de ser das universidades. Porém,

«Paradoxalmente, o ensino é, hoje em dia, muitas vezes uma distração, uma "nuisance" para muitos académicos, algo que lhes impede uma maior dedicação à investigação, um "mal menor" que é preciso aturar e, sempre que possível, delegar nos mais juniores. A actividade docente, por si, tem vindo a tornar-se cada vez menos importante na carreira dos académicos.» (Conceição et al., 1998, p. 77).

Bireaud (1995), ao estudar especificamente o caso francês, também constata que a investigação ocupa um lugar preponderante no ensino superior, em detrimento do ensino, o que se deverá, fundamentalmente, aos critérios que determinam a evolução na carreira profissional dos docentes deste grau de ensino. Assim,

«(...) Os critérios de avaliação profissional dos docentes incidem quase que exclusivamente sobre a sua actividade de investigadores (e, para sermos concretos, sobre o número de artigos que publicaram em inglês). A melhor estratégia para o docente fazer carreira na

Universidade consiste, portanto, paradoxalmente, em, na medida do possível, pouco ou nada se preocupar com os estudantes e a dedicar todo o seu tempo a investigações que possam ser publicadas da forma atrás referida» (Maurice Reuchelin, citado por Bireaud, 1995, p. 49).

Bireaud constata ainda que, pela força da hierarquia da Universidade, as actividades do ensino, *«consideradas apanágio dos professores de categoria inferior»*, ficam desvalorizadas. Esta questão da hierarquia da Universidade é também tratada por Athans^{xlvii} (2002), que propõe o aumento do número de professores catedráticos e associados, invertendo-se a actual pirâmide académica. Ao contrário do que é comum, este autor considera investigação e ensino indissociáveis, devendo a perfeição no ensino e na investigação andar de mãos dadas de modo a reforçar-se mutuamente. Em seu entender,

«(...) nesta era de rápidos progressos tecnológicos, os bons investigadores têm também a responsabilidade de traduzir o "supra-sumo" da sua actividade para cursos avançados, a fim de maximizar o tempo da obsolescência técnica dos seus alunos. Assim, a investigação de qualidade e o ensino eficaz estão intimamente ligados» (Athan, 2002, p. 6).

Se estas questões se colocam ao nível da formação inicial, como será ao nível da formação contínua? Se os alunos da formação inicial «têm de aceitar» um tipo de ensino deficiente, ministrado, tantas vezes, por professores mal preparados, será que o mesmo poderá acontecer ao nível da formação contínua? Não será este público vindo da indústria e das empresas em geral, muitas vezes com um capital de experiência, e mesmo teórico, que não é de negligenciar, um público muito mais exigente? Até que ponto poderá a consciência deste facto ser determinante para a decisão dos professores universitários colaborarem na formação contínua?

É difícil de entender a razão pela qual aos professores do ensino superior não é facultada e exigida preparação adequada para a docência. A formação contínua nas universidades traz de novo à baila não só a questão da formação dos professores, como também da necessidade de investigação no campo da formação de adultos e da sua aplicação prática nos programas oferecidos pelas universidades, nomeadamente no que diz respeito à formação ao longo da vida, em aspectos ligados à formação à distância e na aplicação das novas tecnologias da informação (TheNUCE, 2000).

Não sabemos, entretanto, se para além das razões apontadas não existirão outras que poderão contribuir para a explicação da dificuldade em encontrar professores dentro das universidades

dispostos a envolverem-se na formação contínua. A verdade é que o professor da formação contínua se encontra, frequentemente, num confronto de culturas. Por um lado, está ligado à instituição académica a que pertence mas, por outro lado, está também envolvido com empresas e outras organizações, exteriores ao mundo universitário. Não será este facto susceptível de criar nele um certo sentimento de isolamento e o receio de poder ser olhado com alguma desconfiança por ambas as partes?

Considerando alguns sectores universitários, talvez maioritários, não será que o envolvimento de alguns académicos com o mundo empresarial, mesmo em projectos de I&D, é encarado de forma negativa, como algo de mercantilista e envolvendo interesses financeiros pouco legítimos?

Especificamente no que diz respeito à formação contínua, existem já recomendações, nomeadamente a nível da Comissão Europeia, que vão no sentido de uma preparação de professores para os novos públicos deste tipo de educação e de formação, bem como de uma valorização, a nível de carreira, destes mesmos docentes:

«This (adaptação aos novos públicos) would require the training of new types of teachers, ready to join teams, to adopt different roles in function of their part either in distance education or in face to face education, while the elaboration of pedagogical material and the implementation of innovative didactical methods have partly replaced traditional teaching assignments. As a consequence, teaching and LLL commitments must count in the development of new kinds and forms of academic careers.» (EUCEN, 2000b, p. 17)

Seja como for, os benefícios que as universidades e o seu pessoal docente podem colher da formação contínua são importantes: por um lado, o contacto com o mundo empresarial que a formação contínua pressupõe, principalmente a nível da indústria, proporciona aos docentes o contacto com implementações tecnológicas de conceitos, teorias e objectos recentes de investigação. Além disso, ao tomarem contacto com as reais necessidades do mercado de trabalho, mais fácil se torna a planificação dos currículos, mesmo para a formação inicial. De um ponto de vista mais «empresarial», poder-se-á ver, na ligação com os profissionais em actividade, um modo de mais facilmente serem divulgados os programas de formação que a universidade oferece.

2.10. A emergência de um novo paradigma de universidade

Saliente-se, entretanto que, do lado das universidades, sobretudo a nível Europeu, é já visível a consciencialização e o empenhamento nesta nova missão, que se traduz em múltiplas iniciativas nomeadamente em associações, de entre as quais a de maior relevo é, sem dúvida, a EUCEN – European Universities Continuing Education Network.

De acordo com a EUCEN (1997), o conceito de formação ao longo da vida tem implicações positivas para as universidades, já que constitui um desafio à mudança dos actuais sistemas, estruturas e finalidades, nomeadamente no que diz respeito aos seguintes aspectos:

- Fronteiras muito vincadas entre formação inicial e formação contínua
- Forte ênfase na transmissão de conhecimentos e na atribuição de diplomas de fim de curso, em vez de na capacidade de aprender
- Papel do professor e do formador
- Relação entre o aluno e a instituição

Por outro lado, este conceito de formação ao longo da vida também questiona a noção de alunos como «recipientes vazios», passando a encará-los como parceiros activos que mobilizam as suas capacidades, a sua experiência individual e colectiva e as suas competências profissionais numa comunidade de pessoas que aprendem. Finalmente, este conceito vai exigir das universidades o reconhecimento de novas formas de aprendizagem, em contextos profissionais e sociais. (EUCEN, 1997)

Por outro lado ainda, recentemente surge o conceito de *stakeholder* no ensino superior, designando «*pessoa ou entidade com legítimo interesse no ensino superior e que, como tal, adquire algum direito de intervenção*», neste caso «*os alunos, os pais, os empregadores, o Estado, a sociedade, as próprias instituições de ensino superior (em relação ao sistema), etc.*» (Amaral e Magalhães, 2000, p. 7)

O surgimento de tal conceito reflecte a profunda alteração que, nas últimas décadas, se tem vindo a verificar no modo de relacionamento entre as universidades, o Estado e a sociedade, que fizeram com que se passasse de um modelo de controlo estatal para um outro de

supervisão estatal. De acordo com os mesmos autores, são quatro os mais importantes factores que conduziram a esta alteração:

- O Estado deixa de ser o maior empregador dos diplomados pelas universidades, sendo substituído pelo sector privado;
- O ensino massifica-se e torna-se cada vez mais difícil o seu financiamento exclusivo através de fundos públicos, ao mesmo tempo que se torna mais premente a necessidade de diversificar a oferta de ensino;
- A crescente massificação e complexidade do sistema, por um lado, e a rápida obsolescência do conhecimento, por outro, tornam praticamente impossível gerir centralmente o «conhecimento útil».
- As teorias neo-liberais, com a consequente ideia da falta de eficiência do sector público influenciam o meio político e social no sentido de uma crescente regulação através do mercado.(Amaral e Magalhães, 2000)

É certo, no entanto, que na Europa, ao contrário da situação nos EUA, o Estado continua a ser o grande financiador das universidades, apesar das restrições que têm vindo a ser efectuadas. No entanto, as universidades são cada vez mais encorajadas a inserirem-se no ambiente social e económico que as rodeia.

Esta pressão para que a investigação e o ensino nas universidades deixem de ser actividades que têm lugar dentro de um relativo isolamento institucional e que passem a envolver interacções com outros produtores de conhecimento (Gibbons, 1998), levou à emergência do conceito de «universidades empresariais» (entrepreneurial universities).

De acordo com Clark (1998), estas universidades têm cinco características de base:

- Uma direcção forte, de modo a poderem ser mais flexíveis, e a reagirem mais rapidamente às necessidades do meio envolvente
- Mecanismos que lhes permitem relacionarem-se com o exterior
- Uma base de financiamento alargada e menos dependente do Estado

- Unidades académicas que aceitam uma cultura empresarial e que são estimuladas para reagirem de forma positiva à mudança
- Uma cultura que tira partido da mudança; uma ética e um conjunto de crenças alargadas a toda a universidade e que constitui a identidade da instituição

A ideia que está na base deste conceito de «universidades empresariais» é a de que as universidades se devem adaptar às rápidas mudanças em curso no mundo actual, tanto mais que se vem constatando que as universidades já não são os únicos produtores de conhecimento e que têm de competir com outras organizações, nomeadamente as empresas, com base no conhecimento. Por outro lado, assume-se que o conhecimento tem de se converter em soluções que tragam benefício aos clientes no mercado (Formica, 2001).

Ou seja, o modo empresarial de funcionamento, de ser inovador, de reagir ao mercado e de encontrar novas formas de criar riqueza e de fazer dinheiro, estende-se do sector privado para as universidades. As razões para o aparecimento deste conceito foram já explicitadas neste trabalho e prendem-se, sobretudo, com as pressões sobre as instituições do ensino superior, da parte dos governos, para que diversifiquem as suas fontes de financiamento, por um lado, e com a pressão da parte das empresas para que as universidades dêem uma formação de qualidade à sua força de trabalho.

No que diz respeito a esta formação de qualidade, defende-se que as universidades têm de desenvolver estruturas que promovam a criatividade em grupo, em vez da criatividade individual, como tem acontecido, principalmente devido à estrutura disciplinar actualmente existente. (Gibbons, 1998).

Todas estas razões – necessidades de diversificar fontes de financiamento; consciência da necessidade de concorrência com outros produtores de conhecimentos e necessidade de equipar a força de trabalho com competências que o mercado de trabalho necessita – pressionam as universidades no sentido de saírem do seu isolamento e de criarem ligações com a sociedade envolvente. Em vez do isolamento, preconiza-se o funcionamento em rede com outras universidades, públicas e privadas e com empresas e outras instituições criadoras de conhecimento (EUCEN, 2000 b).

De acordo com esta ideia de universidades empresariais, a universidade deve não só funcionar de modo inovador e com dinamismo empresarial, mas também desenvolver nos seus alunos

competências que lhes permitam, a eles próprios, serem empreendedores. Assim, defende-se que o investimento na educação terciária seja sobretudo dirigido a instituições educativas inovadoras que permitam às pessoas adquirir competências de que necessitam para reconhecer e perseguir oportunidades de negócio (Formica, 2001).

A nível europeu, a maioria dos programas de ligação à sociedade tem-se traduzido em projectos de investigação e desenvolvimento com a indústria.

De há alguns anos a esta parte, e sobretudo a partir de 1996, a formação contínua aparece como uma outra vertente de ligação à sociedade e mesmo de geração de recursos económicos para as universidades.

De qualquer modo, pesem embora muitas reacções adversas no interior das universidades contra aquilo que consideram uma visão economicista da educação, a verdade é que o vocabulário empresarial invadiu o discurso relativo às universidades e não parece ser mais possível o modelo tradicional de universidade anteriormente descrito.

Atente-se, como exemplo, no relatório do «European Higher Education Expert Forum» (EUCEN, 2000b). Este fórum, organizado pela Comissão Europeia, com a ajuda da EUCEN (The European Universities Continuing Education Network), reuniu cerca de 200 peritos, incluindo reitores e outros altos representantes universitários, bem como representantes das redes universitárias europeias de maior destaque.^{xlviii}

O objectivo deste Fórum era chegar a soluções concretas, processos e recomendações às universidades, no que respeita à formação contínua e à consequente adaptação destas instituições a novos públicos. Entre outras coisas, isto implica que os alunos terão de ser encarados como clientes e parceiros e que terá de existir, da parte das universidades, uma estratégia que, de certo modo, poderíamos classificar de empresarial. Assim, as universidades terão de:

- *Reconsider their relationship with their students, seeing them in the future as customers, clients and partners;*
- *Identify target client groups and determine their specific characteristics, to ensure that the LLL provision is relevant and appropriate to their needs; and*
- *Integrate professional clients into existing learning modules (EUCEN, 2000 b, p.7)*

A tradicional distinção entre uma abordagem baseada em serviço público e uma outra baseada no mercado de trabalho não parece continuar a ter razão de ser, e insiste-se que estas duas visões não são opostas, mas sim complementares:

*«(...) universities will move beyond the opposition between two mindsets which people wrongly see as mutually conflicting: that of a public service approach and that of a labour market approach. In so doing they will also regain the sense of their **intellectual and social mission** in society»* (ibidem, p. 11)

Síntese

A universidade é, hoje, objecto de pressões externas para a mudança, que têm origem principalmente no facto de vivermos numa economia cada vez mais global, com base no conhecimento, o que faz com que a formação contínua dos trabalhadores esteja no centro da planificação estratégica do mundo empresarial, em virtude das mudanças tecnológicas e da consequente obsolescência da educação e da formação.

No sentido de enfrentar os novos desafios que se colocam às sociedades actuais, caracterizadas por uma grande complexidade, governos e responsáveis políticos em geral esperam o envolvimento da universidade na formação ao longo da vida, tanto mais que o Estado deixou de ser o principal empregador dos diplomados universitários, tendo sido substituído pelas instituições privadas, muito especialmente pelas empresas.

Sobretudo nos Estados Unidos, estas pressões têm vindo a dar origem a parcerias entre universidades e indústria. Na generalidade da Europa, porém, o peso da tradição universitária, aliado ao facto de as universidades serem financiadas pelos governos centrais e não por governos estaduais, o que as torna economicamente mais protegidas, tem mantido estas instituições mais arredadas das questões económicas.

As pressões externas conjugam-se com razões internas, como a diminuição do número de alunos em formação inicial e a redução do financiamento estatal, para que a universidade acolha estes novos públicos e, em muitos casos, passe a encarar a formação contínua como uma oportunidade de financiamento adicional, de diversificação dos serviços prestados à sociedade e de uma adequada articulação entre formação inicial e formação contínua.

Argumenta-se frequentemente que, para além da necessidade de criação de novas estruturas, mais flexíveis, e de novas metodologias de aprendizagem, a abertura a estes novos públicos da formação contínua exige uma mudança de atitudes da parte da universidade relativamente à sociedade, muito particularmente às empresas. Entre essas atitudes é referida a de uma grande parte dos académicos, que tradicionalmente valorizam a componente investigação, relativamente à vertente pedagógica, muito menos valorizada em termos de progressão na carreira. A estes argumentos, alguns autores acrescentam a falta de preparação didáctica e pedagógica destes profissionais e ainda o facto de, uma vez contratados pelas universidades, trabalharem, quase sempre, de forma isolada.

A situação actual evidencia dificuldades de diálogo entre o mundo empresarial e as universidades, que resultam principalmente da ausência de tradição destes contactos, com a consequente inexistência de uma linguagem comum. Isto leva alguns autores a afirmarem que as instituições do ensino superior não estão preparadas para estes novos públicos. Outros, porém, defendem que a evolução recente de empresas e universidades indica que se estão a esbater as fronteiras institucionais entre os dois tipos de organização.

No que diz respeito especificamente à formação contínua, pode a universidade ter de se socorrer de estratégias tradicionalmente empresariais, para enfrentar uma concorrência que, neste campo da formação contínua, vem tanto do sector privado como de outras universidades públicas, tanto nacionais como até mesmo estrangeiras. Entre essas estratégias, preconiza-se a criação de redes entre universidades, públicas e privadas e entre universidades e outras instituições criadoras de conhecimento como, por exemplo, as empresas. Pensa-se hoje que as universidades devem ultrapassar a oposição entre duas visões que têm sido, erroneamente, encaradas como antagónicas: serviço público e serviço para o mercado de trabalho.

Neste capítulo foi tratada a problemática da formação contínua relativamente ao actual contexto da universidade. Vamos abordar, no capítulo que se segue, a mesma problemática do lado do mundo empresarial, face ao actual contexto destas organizações.

Notas

- xxiii Pedro Conceição e Manuel Heitor escrevem, em 1998, na revista *Colóquio/Educação e Sociedade Reinventar a Universidade*, um artigo intitulado «Perspectivas sobre o papel da universidade na economia do conhecimento», onde perspectivam o papel da Universidade à luz das novas teorias do crescimento económico. Reflectindo sobre as implicações económicas dos processos de aprendizagem resultantes da interacção social, sobretudo no contexto da sociedade da informação, fazem ressaltar as implicações que isso tem relativamente à Universidade, implicando novas metodologias pedagógicas, outras que não o ensino magistral, e a consequente necessidade de a Universidade ter que passar a gerir novas procuras e novos públicos, nomeadamente os da formação ao longo da vida.
- xxiv Parecer N.º 1/96 do Conselho Nacional de Educação – *A Educação de Adultos em Portugal no Contexto da Educação ao Longo da Vida – Situação, Alternativas, Recomendações* – III «Para um Projecto Nacional de Educação de Adultos», 6.4 (D.R. N.º 208, II Série, de 11-11-1996)
- xxv Declaração de Praga de 19/05/2001 – *Towards the European Higher Education Area – Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001*, p. 2
- xxvi *The European Higher Education Area* – Declaração Conjunta dos Ministros da Educação Europeus reunidos em Bolonha em 19 de Junho de 1999
- xxvii In *Avaliação Global do Ensino Superior, 1.º Seminário Nacional, Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior*, Abril 2000, 11 e 12 de Abril de 2000, Centro Cultural de Belém, Lisboa, p. 21
- xxviii Parecer do CNE, de Junho 2001, intitulado *Contributo do Conselho Nacional de Educação para o Debate do Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, p. 15.
- xxix Michel Feutrie é vice presidente da Universidade de Lille I, director do SUDES (Service Universitaire du Développement Économique et Social) da mesma Université des Sciences et Technologies de Lille I, actual vice presidente da EUCEN (European University Continuing Education Network) e presidente da "Conférence des directeurs de services universitaires de formation continue". Possui uma experiência de mais de 20 anos na formação contínua universitária e é autor de numerosos estudos e artigos sobre esta matéria, nomeadamente no que diz respeito à validação das competências profissionais.
- xxx Não existe ainda uma definição universalmente aceite sobre o conceito de «Nova Economia». Empregamo-lo aqui na sua acção mais lata de uma economia cada vez mais global, em que a competitividade assenta sobretudo em activos intangíveis. Nesta economia, as tecnologias de comunicação e informação assumem importância capital como meio de criar e disseminar conhecimento, sendo este o grande determinante da vantagem competitiva. Nesta acção, o termo costuma ser usado para descrever o período desde 1995, no qual se tem verificado um aumento significativo de produtividade da economia, relativamente às tendências anteriores, particularmente da economia dos Estados Unidos da América. Argumenta-se que as causas deste aumento são uma queda substancial nos preços do *hardware* e *software* dos computadores, bem como dos serviços telefónicos e das telecomunicações em geral, e ainda um crescimento exponencial da potência dos computadores e do uso generalizado da Internet. Quer isto dizer que podemos associar o termo «Nova Economia» com o impressionante avanço tecnológico experimentado durante este período no que se designa por Tecnologia da Informação.
- xxxi Nesta recomendação do Conselho Nacional de Educação, a definição de trabalho é a seguinte: "Trabalho é uma actividade pessoalmente realizadora e socialmente útil e reconhecida – assuma a forma de uma actividade de voluntariado social ou de actividade remunerada, faça-se a tempo inteiro ou a tempo parcial, exerça-se por conta própria ou em regime de assalariamento, seja enquadrado ou não por uma organização e seja essa organização uma empresa, um serviço de administração pública, uma associação, ou tenha outro qualquer formato institucional. Os aspectos ligados à profissão e ao emprego serão dimensões importantíssimas da realidade multidimensional configurada pela actividade e o trabalho."

-
- xxxii A EUCEN foi fundada em 1991 e é hoje a maior rede europeia multidisciplinar no campo da formação contínua universitária. Está registada na Bélgica como uma organização não governamental internacional sem fins lucrativos e conta actualmente com 179 membros de 35 países. Os seus objectivos são: promover formação contínua universitária de alta qualidade em toda a Europa; influenciar as políticas de formação contínua universitária a nível regional, nacional e europeu; encorajar boas práticas nas acções de formação contínua universitária e promover o intercâmbio de pessoas, ideias e inovação entre os seus membros.
- xxxiii Este estudo apresenta uma perspectiva limitada da formação ao longo da vida oferecida pela Universidade, que é a de complemento de qualificação que, por outro lado, é aquela a que as Universidades mais facilmente têm aderido.
- xxxiv CRE (1997) *Towards a Policy on a New Generation of Education and Training Programmes (NGETPS). A Position Paper of the Confederation of European Union Rectors' Conference*. Adopted at the 62 nd Confederation Assembly Meeting, Barcelona, 12-13 June 1997. Este documento foi elaborado por uma *Task Force* designada pela Confederação e constituída pelos seguintes elementos: Prof. S. Caspersen, Prof. E. Peixoto, Dr. J. Lange, Dr. J. Nolan e Ms I. Knuden. As citações apresentadas constam do ponto 5. Do referido documento.
- xxxv David D. Dill é professor de Política e Educação na Universidade de North Carolina. É autor de numerosas publicações no campo das políticas do ensino superior, políticas de investigação e análise de políticas públicas. Barbara Sporn é professora associada do Departamento de Sistemas de Informação da Universidade de Viena, Áustria. É autora de dois livros e co-autora de alguns outros, bem como de numerosos artigos no campo da mudança e adaptação da Universidade, estruturas e processos de governação, gestão e liderança, bem como na área da gestão do conhecimento e tecnologia da informação.
- xxxvi Hugues Lenoir é Director do "Centre d'Éducation Permanente" da Universidade de Paris X – Nanterre.
- xxxvii Os sublinhados são da nossa responsabilidade.
- xxxviii Ibidem.
- xxxix Thematic Network Project in European University Education. Trata-se de um projecto apresentado à Comissão Europeia pela EUCEN (European University Continuing Education Network), em Março de 1996, no âmbito do programa Sócrates, com o objectivo de analisar a dimensão da formação contínua universitária e estudar questões administrativas e transdisciplinares de interesse para uma cooperação comum. O projecto, subsidiado pela Comissão Europeia, é considerado um instrumento chave para o aumento da qualidade da formação contínua, e vem sendo renovado de dois em dois anos.
- xl In *Avaliação Global do Ensino Superior, 1º Seminário Nacional, Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, Abril de 2000*, Centro Cultural de Belém, Lisboa, p. 166.
- xli Na III Parte deste trabalho, na subsecção «O caso francês», esta questão é explicitada com mais detalhe.
- xlii Estas ideias foram defendidas num debate organizado pela RSA (The Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce), subordinado ao tema: «Our Learning Society», em Abril de 1999, e publicadas no RSA Journal, 4/4/1999, publicado em Dezembro de 1999, pp. 83-90.
- xliii Sir Christopher Ball é Chancellor da Universidade de Verby, Reino Unido, desde 1995. Tem-se dedicado, de há muito, ao estudo de diferentes aspectos do ensino superior, tendo uma vasta experiência no campo da formação contínua de nível superior e da ligação Educação – Indústria, tanto no Reino Unido como noutros países, e tem publicado numerosos artigos. Foi também presidente da Association of Colleges of Further and Higher Education e Chairman da Education-Industry Forum (Industry Matters, Royal Society of Arts) e do National Institute for Careers Education and Counselling.
- xliv Frank Coffield é professor da Universidade de Newcastle e foi director do programa de investigação *The Learning Society: Knowledge and Skills for Employment*, lançado em 1994 para ser concluído em Março de 2000, pelo *Economic and Social Research Council*. O programa é centrado na educação e formação pós-obrigatória, numa grande variedade de contextos. No âmbito deste programa, foram criados 15 projectos na

Irlanda do Norte, Escócia, País de Gales e Inglaterra. O programa envolveu mais de 50 investigadores – educadores de adultos, economistas, investigadores em ciências da educação, psicólogos e sociólogos.

- xlv As NVQs, para o Reino Unido, têm o seu equivalente nas Scotland Vocational Qualifications (SVQs). Destinam-se especificamente a trabalhadores no activo. Introduzidos na Grã-Bretanha nos anos 80, com o objectivo de elevar o nível de competências da força de trabalho nacional, estes sistemas de atribuição de qualificações para o trabalho atestam oficialmente a capacidade de um indivíduo para desempenhar uma determinada profissão. As NVQs e as SVQs têm como base os National Occupational Standards (NOS), que descrevem as competências dos profissionais de cada profissão, de acordo com padrões estabelecidos a nível nacional para cada indústria ou sector de actividade.
- xlvi Christopher K. Knapper é professor na Faculty of Education da Queen's University, em Kingston, Ontário, no Canadá. É autor de diversas publicações sobre ensino e aprendizagem no ensino superior, com ênfase nas competências de aprendizagem ao longo da vida, avaliação do ensino e tecnologia da educação. Arthur J. Cropley é professor de Psicologia na Universidade de Hamburgo, na Alemanha. Autor de diversas publicações sobre criatividade, aprendizagem ao longo da vida e adaptação dos imigrantes.
- xlvi Michael Athans é Professor de Engenharia Electrotécnica e Ciências Computacionais (emérito) no Instituto de Tecnologia de Massachussetts (MIT), nos Estados Unidos e também Professor e Investigador Convidado, pelo período de 3 anos, no Instituto de Sistemas e Robótica (ISR) do Instituto Superior Técnico (IST), em Lisboa. Tem vindo a fazer um estudo sobre a situação do ensino e investigação nas Universidades Portuguesas, sobretudo no campo das engenharias.
- xlvi Grupo de Coimbra, Confederação das Conferências dos Reitores da União Europeia, EUCEN, Grupo Santander, UNICA e Utrecht Network. O Fórum contou ainda com contributos da CRE, EURASHE, Grupo de Compostela e EDEN (European Distance Education Network).

CAPÍTULO III

AS EMPRESAS E A FORMAÇÃO CONTÍNUA

3.1. Introdução

No capítulo anterior, tratámos a problemática da formação contínua no actual contexto das universidades. Será agora abordada a mesma problemática no que diz respeito ao actual contexto das empresas, marcado pela mudança provocada, sobretudo, pela globalização da economia e da informação e comunicação, bem como pelos rápidos avanços ao nível tecnológico. Começa-se por fazer uma contextualização económica das principais mudanças, a nível mundial e, depois, mais especificamente ao nível europeu. São também analisadas as mudanças que ocorrem no interior das empresas e as novas estratégias para a competitividade que conduzem à ideia da necessidade da aprendizagem constante, quer da parte dos indivíduos quer das organizações.

3.2. Um contexto de mudança

Vivemos um momento de mudança económica e social acelerada como nenhum outro da história da humanidade, em que as novas aquisições da ciência e da tecnologia de hoje poderão ser obsoletos já amanhã. As mudanças de hoje produzem-se rapidamente e muitas vezes em cadeias sequenciais, onde um elemento da cadeia exige e/ou potencia avanços noutra. Os factores da mudança residem sobretudo na globalização da informação e da economia e na inovação tecnológica, principalmente ao nível dos sistemas de comunicação e informação.

Relativamente ao que está para trás, pode dizer-se que o que distingue fundamentalmente o presente do passado é que as mudanças assumem hoje uma relevância extraordinária na vida das pessoas, isto porque elas são amplas, frequentes e sucedem-se a um ritmo acelerado. Alguns dizem que vivemos já uma nova civilização que traz consigo novos estilos de família, modos modificados de trabalhar, amar e viver, uma nova economia, novos conflitos políticos, e também uma percepção modificada (Toffler, 1984).

Não se trata apenas de uma evolução social, no sentido que Guy Rocher (1968) lhe atribui, ou seja, como um conjunto de transformações que ocorrem numa sociedade durante um longo período de tempo, que ultrapassa a vida de uma única ou mesmo várias gerações. As transformações que agora ocorrem, não só dentro de muitas empresas, mas também na sociedade em geral, são profundas, rápidas, observáveis e verificam-se em espaços de tempo muito curtos. Não estão circunscritas a uma ou outra zona do globo, mas fazem sentir-se por toda a parte. O mundo «parece descontrolado», «virado do avesso» (Giddens, 2001^{xlix})

Para Peter Drucker, porém, mais do que a própria mudança é a consciência dessa mudança que importa, já que é esta última que tem mudado profundamente. Este autor argumenta que

«No passado, a mudança foi sempre encarada como anómala, como a excepção, talvez como algo que não devia ser permitido ocorrer. As sociedades e os grupos estavam organizados para impedir a mudança e para manter a estabilidade. Percebemos agora que isto não funciona. A sociedade e os grupos têm de se organizar para tirar vantagem da mudança.» (Drucker e Nakauchi^l, 1999, p. 123)

É preciso então compreender a mudança, dar-lhe um sentido, de forma a evitar, por um lado, os riscos que uma evolução descontrolada podem sempre acarretar e, por outro lado, que se caia num certo pessimismo paralisante que realça os males do presente e cria a ilusão de um passado dourado que nunca existiu. Mas para isso temos primeiro de ser capazes de identificar e analisar a mudança sob diversos ângulos. Nesta perspectiva, afigura-se imprescindível fazer um primeiro enquadramento dessa análise da mudança ao nível económico e ao nível das organizações em geral.

Efectivamente, não é possível conceber uma sociedade moderna sem se recorrer a concepções de ordem económica, e é inegável que decisão política e economia estão hoje, mais do que nunca, indissoluvelmente ligadas. E também não nos podemos esquecer que a educação, como estrutura básica das sociedades, nasceu como resposta às necessidades da economia industrial que teve início no séc. XIX.

A escola tem estado dirigida para o desenvolvimento cultural, intelectual e social do indivíduo, por um lado, e para a satisfação das necessidades da sociedade em que se insere, por outro. Enquanto uns valorizam, essencialmente, o primeiro aspecto, outros fazem-no relativamente ao segundo. Porém, os dois aspectos terão, de facto, de estar presentes, para o efectivo exercício da cidadania.

3.3. O que mudou

Economia

Ao nível da estrutura e dinâmica da economia mundial têm ocorrido mudanças consideráveis, mormente dos finais dos anos oitenta para cá. Assim, tem-se verificado o crescimento das economias dos países em desenvolvimento rápido do continente asiático - sobretudo a Coreia, Singapura, Hong-Kong e Taiwan, mas também o litoral da China, Tailândia, Malásia, Indonésia e Filipinas - e de alguns países da América Latina.

Relativamente ao continente europeu, as transformações também têm sido relevantes. No final dos anos oitenta, deu-se um verdadeiro terramoto político, com a queda dos regimes comunistas na parte mais oriental do continente, o que despoletou transformações económicas profundas ao nível desses países, com impacto significativo nos restantes.

De facto, com a crise acentuada nos países da antiga União Soviética, têm vindo a desaguar no mercado de trabalho da União Europeia um número significativo de trabalhadores qualificados que, em geral, desempenham tarefas não qualificadas, o que cria uma situação nova, de consequências ainda pouco abordadas por especialistas. Mormente, quanto tempo demorará até que estes trabalhadores passem a realizar tarefas qualificadas para as quais estão preparados e de que algumas economias necessitam?

Por outro lado, aumentou significativamente a uniformidade do padrão de vida dos países da União Europeia, com a aproximação de Portugal, da Grécia e de Espanha à média comunitária e tendo mesmo um dos mais pobres nos anos oitenta – a Irlanda – conseguido guindar-se ao grupo dos mais ricos.

Finalmente, foi criada a moeda única europeia, com existência física desde 1 de Janeiro de 2002. Ora, a existência de uma moeda única e fisicamente existente, não poderá deixar de ter consequências positivas com significado para a economia comunitária, sendo considerado um marco na construção da identidade europeia.

Economia e emprego

Ainda relativamente à União Europeia, verificamos que, neste contexto de mudança, o desemprego é o principal problema económico e social que a Comunidade enfrenta. O que se verifica é que

«A Europa Ocidental não tem sido capaz de explorar as enormes oportunidades da unificação económica e atrasou-se seriamente no que respeita ao emprego e à eficiência económica em áreas de alta tecnologia.» (Drucker e Nakauchi, 1999, p. 10)

E a gravidade da situação é ainda maior se tivermos em conta as divergências teóricas sobre as medidas concretas necessárias para combater este problema. Por outro lado, a experiência tem demonstrado que a relação entre desenvolvimento e desemprego é complexa e não linear. A grande questão que se coloca actualmente é o aumento das desigualdades sociais. Na Europa, essa questão coloca-se em termos do emprego, nos EUA em termos de leque salarial. Relativamente à sociedade americana, constata-se que,

«De 1970 a 1990, o salário médio regrediu (...) 5 por cento, enquanto que a diferença entre os 10 por cento mais ricos e os 10 por cento mais pobres aumentava 40 por cento.» (Cohen, 1997, p.59)

De acordo com o mesmo autor, nos anos 80 verifica-se um formidável empobrecimento dos trabalhadores mais desfavorecidos, precisamente os que detêm um nível de educação inferior, tendo surgido nessa época a expressão *working poor*, para designar os trabalhadores que, embora possuam um emprego, estão aquém do limiar de pobreza.

«Eram 10 por cento da população activa no princípio dos anos 70, e são perto de 20 por cento no princípio dos anos 90» (ibidem, p. 61).

Os países europeus, por seu lado, não registaram, em geral, desigualdades salariais tão espectaculares como os EUA, entre os anos 70 e 80, e só no fim dos anos 80 se esboça, de maneira ainda imperceptível, um processo de crescimento de desigualdades salariais. O grande problema na Europa é o desemprego maciço.

Usando a bem conhecida expressão de Paul Krugman *«Moneyless America, Jobless Europe»*, Cohen afirma existir uma correspondência quase perfeita entre a maneira como os americanos representam a crise da sua sociedade industrial em termos de desigualdades salariais –

Moneyless America, e o modo como os europeus a medem à luz do emprego – *Jobless Europe*. Na Europa o desemprego tem vindo a subir ininterruptamente.

Embora este não seja um problema de solução fácil, o certo é que o desemprego tem sido uma das preocupações centrais do capitalismo moderno, e isto porque elevadas taxas de desemprego significam recursos desaproveitados, rendimentos das pessoas reduzidos e, adicionalmente, quando o mal-estar económico transborda vai, inevitavelmente, afectar as relações entre as pessoas e a sociedade em geral. Talvez por isso

«um dos objectivos principais das economias modernas consiste na promoção da igualdade de oportunidades, de educação, de direitos políticos.» (Samuelson/Nordhaus, 1989, p.707).

Estes objectivos parecem, porém, longe de ser atingidos e, numa época com contornos de recessão, em que ontem os *tigres asiáticos* pareciam afundar-se, o Japão tarda em sair de recessão, os EUA oscilam à sua porta, a Argentina sofre uma crise aguda de consequências ainda não previsíveis e o Brasil se vê, de um momento para o outro, com a sua economia abalada pela retirada brusca dos capitais estrangeiros, o que sobressai é que as economias alteram o seu desempenho em espaços de tempo tão curtos que cada indivíduo terá que enfrentar a mudança e mesmo a crise de forma criativa.

Organizações

No interior das empresas, muitas mudanças têm vindo a ocorrer, e há mesmo quem defenda que as empresas são hoje os principais actores da mudança. (Muñoz-Seca, 2000). Assim, ao nível da produção, de uma produção em série, de produtos estandardizados em que os modelos mudam pouco, passou-se para a sua coexistência com a produção de pequenas séries de produtos, de duração de vida imprevisível. De uma situação em que era atribuída grande importância à planificação do crescimento, para fabricar o mais depressa possível, nas maiores quantidades possíveis, assiste-se a uma situação em que a planificação pode ser considerada excessiva e dificultar a adaptação às mudanças. Flexibilidade é hoje uma das palavras-chave para a sobrevivência das empresas, uma vez que, para permanecerem competitivas, as empresas devem manter-se em estado de mudança contínua, donde tanto a estrutura organizativa como a estratégia têm de ser flexíveis (Muñoz-Seca e Riverola, 1997).

Todavia, estes ventos de mudança não afectam de igual modo todos os sectores económicos. Aqueles em que a competitividade é mais elevada ou onde as novas tecnologias têm mais

impacto, ou ainda cujos consumidores são mais voláteis, sofrem de modo mais acentuado. Porém, mesmo aqueles sectores que antes pareciam mais protegidos, como os da energia ou da banca, atravessam também, de forma crescente, uma época de grandes alterações estruturais de mercado.

Num mundo em rápida transformação, a rapidez de resposta às novas tendências dos mercados senão mesmo a antecipação ou a criação dessas tendências torna-se um factor decisivo de sucesso ou até mesmo de sobrevivência. A vantagem encontra-se muitas vezes em fazer melhor e diferente, com a mesma tecnologia dos concorrentes, o que desloca a ênfase para os aspectos ligados à criatividade e à inovação nos novos processos de concepção e produção. O que hoje importa é diagnosticar atempadamente as rupturas, antecipar riscos, novas necessidades, prever a aplicação de soluções e a concepção de novos produtos. Por tudo isto, as empresas mais competitivas investem fortemente em investigação e inovação.

Por sua vez, a informação assume actualmente um papel determinante e a sua utilização e disseminação, nas empresas, é feita em moldes bem diferentes daqueles de há uns anos atrás, quando se pensava que ela devia concentrar-se ao nível das chefias do topo, bastando depois fazer a sua distribuição controlada do topo para a base. Hoje considera-se que reter a informação é atentar contra a própria empresa e, nesse sentido, as empresas de sucesso serão aquelas que forem capazes de detectar, partilhar e estimular o brotar da informação ao nível de todas as estruturas. Mais do que utilizar a informação, é agora necessário criar as condições para que ela seja gerada e disseminada dentro das organizações. Nos capítulos VI - «Teorias da Criação e Gestão do Conhecimento» e VII - «As Novas Teorias da Aprendizagem Organizacional», a importância da informação, do conhecimento e da relação entre ambos será aprofundada.

Relações laborais

No que diz respeito à estrutura organizacional e às estratégias empresariais, verifica-se que existe um recurso cada vez maior aos contratos a prazo, por um lado, e por outro lado, verifica-se também a generalização do chamado *outsourcing*^{li}, ou seja, a subcontratação de empresas exteriores para efectuarem certos trabalhos que não constituem a actividade principal da empresa que faz a subcontratação, e que o fazem a um custo inferior. Além disso, sobretudo nos Estados Unidos, é frequente que funcionários de determinada empresa trabalhem a maior parte do tempo em casa e raramente compareçam na companhia. Ora, tudo

isto tem contribuído para o enfraquecimento do vínculo contratual entre trabalhador e empresa.

Carreiras profissionais

Deste modo, os conceitos de emprego e de carreira têm, também, vindo a ser sucessivamente alterados, na medida em que, actualmente, muito poucas pessoas podem esperar uma sequência de funções e postos de trabalho pré-definidos dentro de uma linha de trabalho geral no interior de uma mesma organização ou de um pequeno número de organizações semelhantes, com promoções periódicas. Efectivamente, este tipo de carreira tem vindo a cair em desuso.

A definição de carreira é hoje muito mais abrangente:

«A career is the sequence of employment-related positions, roles, activities and experiences encountered by a person.» (Arnold, 1997, p. 16)

As carreiras são agora muito menos previsíveis do que outrora e implicam, frequentemente, mudanças de posto de trabalho, de empregador e actualização de competências, o que pressupõe a inevitabilidade da formação ao longo da vida. Além do mais, espera-se que seja sobretudo o indivíduo a responsabilizar-se pela sua própria formação, ou pelo seu desenvolvimento pessoal, designação que também tem vindo a tornar-se comum.

Todas estas exigências fazem com que seja hoje real o perigo de exclusão social, aumentando o fosso entre os que têm essa capacidade de tomarem em mãos o seu desenvolvimento pessoal e profissional e os que não a têm. Saliente-se, aliás, que enquanto o trabalho precário aumenta, o investimento em formação reduz-se a quase zero relativamente aos trabalhadores a prazo ou aos chamados «*free-lancers*».

O facto de muitas empresas terem reduzido de forma significativa o número de trabalhadores (operações conhecidas como *downsizing* ou mesmo *rightsizing*^{lii}) tem como consequência um sentimento de insegurança da parte de muitos trabalhadores. Por outro lado, também se têm verificado reduções no número de escalões das hierarquias com consequências tanto positivas como negativas para os trabalhadores, mas significando, em geral, um aumento de autonomia e, conseqüentemente, de responsabilização no trabalho.

Estas mudanças têm dois objectivos principais: a redução de custos para fazer face à concorrência e a adequação rápida das estruturas empresariais e dos produtos às necessidades dos clientes.

Organização do trabalho

No que diz respeito à organização do trabalho no seio das empresas, ela assenta hoje muito em grupos de projecto, que têm a seu cargo a responsabilidade de determinadas tarefas e onde se espera que a inovação ocorra. Este tipo de organização está completamente distante daquilo que pensava Taylor, que não reconhecia qualquer interesse ao grupo de trabalho e isolava o indivíduo face a uma organização abstracta. A sua descrição do trabalho em equipa é «*Cada um no seu lugar, sem palavras inúteis*» (F. W. Taylor, citado por Amblard, 1989).

Esta recusa do grupo prende-se com a divisão do trabalho, com a separação radical entre concepção e execução, entre saber e poder dos que concebem as ideias e dos que as põem em prática. Estas ideias de Taylor, que, como é conhecido, tiveram posteriormente o contributo de Fayol, Gilbert e Ford, deram origem a uma concepção clássica da organização que está hoje completamente ultrapassada nas organizações que se reclamam de competitivas.

Relativamente à composição da força de trabalho das empresas, têm-se igualmente verificado mudanças consideráveis, tanto ao nível do género - sendo hoje quase igual o número de homens e mulheres no mercado de trabalho - como ao nível étnico e cultural, em que existe uma maior variedade. Também tem vindo progressivamente a mudar a composição da força de trabalho ao nível etário, já que a média de idades dos trabalhadores tem vindo a aumentar.

Tenha-se ainda em conta que o número de trabalhadores da produção tem vindo a diminuir consideravelmente e que este grupo profissional assume uma importância cada vez menor, dada a robotização dos métodos de produção. Aqueles que se destacam na produção são pagos pela sua especialização na operação ou na manutenção das máquinas e não pela utilização da sua força braçal. Assiste-se a uma progressiva intelectualização do trabalho, que se torna cada vez mais uma actividade de resolução de problemas.

Sectores de actividade económica

Adicionalmente, o sector dos serviços é sem dúvida o sector em crescimento: banca, seguros, publicidade, marketing, comunicações, *mass media*, distribuição, etc. A nível mundial,

verifica-se, com efeito, uma terciarização do mundo do trabalho. Assim é que, por exemplo, nos Estados Unidos da América,

«(...) menos de 20 por cento da população activa continuam empregados na indústria e menos de 5 por cento ainda trabalham na agricultura. São portanto mais de três quartos da população activa que estão empregados nos "serviços".» (Cohen, 1997, p. 61)^{liii}

Analisando especificamente o caso dos Estados Unidos, o mesmo autor conclui que, à terciarização da economia, nunca está directamente associado o trabalho desqualificado. Pelo contrário, a terciarização é responsável pela destruição de empregos não qualificados, sendo criadora de empregos qualificados.

Neste contexto, torna-se evidente que os países necessitam de uma força de trabalho educada e competente, já que a chave do sucesso e da competitividade das empresas e das nações reside no conhecimento e já não nos meios tecnológicos.

Podemos então ver, com Madhukar Shukla, a emergência de um novo paradigma, em que termos como informação, comunicação, conhecimento e aprendizagem têm importância crítica para a compreensão do actual mundo dos negócios. Com este novo paradigma, surge todo um novo vocabulário que se tem vindo a processar à medida que a empresa muda das bases tangíveis para as intangíveis.

«The nebulous, the abstract, the impalpable appear to have begun to increasingly matter more than do the things one can touch, feel, and move around.» (Shukla^{liv}, 1997, p. 12)

Valores

Mas a mudança verificou-se também ao nível dos valores da sociedade em geral. Rosenstiel e Koch (2001) referem que a mudança de valores que ocorre em quase todos os países, com a sua modernização ou industrialização, é acompanhada de um desenvolvimento paralelo nas organizações.

Na área sócio-económica, e ainda segundo os mesmos autores, os valores das convenções e da autoridade declinaram e deslocaram-se para o valor do individualismo e do auto-desenvolvimento. Seguiu-se uma crescente diferenciação e pluralização das orientações dos valores das pessoas, e já não é possível falar-se de valores geralmente aceites. As organizações reflectem essas mudanças de valores. Assim, verifica-se uma crescente abertura

para o meio envolvente, uma orientação para os clientes e para os mercados, bem como uma preocupação com os empregados e com a aprendizagem, aprendizagem que é impulsionada pela mudança de valores. As organizações tornam-se flexíveis, para irem cada vez mais de encontro às necessidades específicas de determinados nichos de clientes.

«Organizations have discovered and emancipated their relevant reference groups and are trying to open themselves to a broadened range of values and interests that they perceive in their environment». (Rosenstiel e Koch, 2001, p. 216).

3.4. Uma competitividade com base no saber

O mundo das empresas é profundamente afectado por toda esta turbulência no ambiente em que elas se inserem e que vai afectar, de modo mais ou menos drástico, todos os seus aspectos de funcionamento.

Estas mudanças conduzem à ideia de que o recurso mais importante, aquele em que é preciso investir, isto é, o principal factor de competitividade é o conhecimento. Na verdade, estudos têm confirmado que a inovação e a formação de competências, a par da coesão social, estão na base do progresso das nações, sendo o aumento do nível de educação das populações factor determinante (Galbraith, 2000).

O conhecimento torna-se um recurso tanto mais relevante quanto a actividade empresarial se encontra em áreas de rápida mutação ou de forte concorrência de mercados. Neste contexto, as organizações necessitam de inovar constantemente, porque as rápidas mudanças, a rápida evolução do conhecimento, tornam obsoletos, por vezes dentro de pouco tempo, as competências, as qualificações, os produtos ou os serviços de hoje.

A capacidade de resposta das organizações a estas mudanças rápidas está, pois, na capacidade que indivíduos e organizações tenham para aprender rapidamente, criando conhecimento novo e esquecendo aquele que já não serve, por desadequado.

Para caracterizar este contexto, há até quem utilize a expressão «economia que aprende» (*learning economy*), com base na hipótese de que, nas últimas décadas, se tem vindo a assistir a uma aceleração tanto da criação como da destruição de conhecimento (Lundvall, 2000)^{lv}.

Assim, tanto as pessoas como as empresas precisam de reconstruir as suas competências de modo mais rápido e frequente do que outrora, uma vez que agora se lhes apresentam constantemente novos problemas a exigirem novas soluções.

Deste modo, novos factores de competitividade, de carácter qualitativo, associados ao conhecimento, vão alterar o funcionamento das empresas, exigindo novos modelos organizacionais, em que o investimento imaterial tem uma relevância pelo menos tão grande quanto o investimento material. À exigência de qualificações vem agora juntar-se, ou até sobrepor-se, a procura de novas competências, capazes de alterar a lógica taylorista-fordista que ainda subsiste em muitas empresas.

O conhecimento é a mais-valia por excelência e a criatividade, a capacidade de inovação e de adaptação são essenciais para a competitividade de qualquer país. Este é pois um mundo

«... em que o recurso raro será cada vez mais o recurso humano e as suas qualidades de compreensão, de análise, de capacidade conceptual e de espírito de investigação e de inovação.» (Crozier, 1995, p. 8)

Estes postulados são válidos mesmo para as indústrias tradicionais, como é o caso das indústrias dos têxteis e do calçado, para citar dois casos que têm a ver com o nosso país. Mesmo nestes domínios, é inegável que não se poderá mais competir com base em baixos salários pagos a trabalhadores com pouca formação. Nomeadamente no sector têxtil, Portugal continuará a enfrentar, nos próximos anos, a concorrência de países como a China, onde existe abundância de mão-de-obra barata. Aí, os salários serão, durante anos, muito mais baixos que os nossos. Nestas circunstâncias, é imperioso que sejamos capazes de competir noutra base – pela qualidade e pela singularidade dos produtos. Precisamos de apostar no *design* e na qualidade (IRDAC, 1990). E isto só se consegue com uma aposta na formação dos recursos humanos – trabalhadores aos diversos níveis, mas também, e talvez sobretudo, gestores e empresários.

Efectivamente, podemos comprar a tecnologia, pois esta encontra-se, em geral, disponível no mercado. Porém, o que não é tão fácil de adquirir é o conhecimento que permite escolher a melhor tecnologia para cada caso e, depois, explorar as potencialidades dessa mesma tecnologia, ser capaz de ganhar e manter mercados, inovar e diferenciar a oferta, aproveitar estrategicamente as ferramentas de gestão financeira. O que faz a diferença é a qualidade da gestão. É urgente que se aposte na gestão, na inovação, na capacidade de criar novas

técnicas e novos produtos. O que conta, num país, já não é a riqueza dos seus solo e subsolo, mas sim as pessoas.

A este propósito, parece-nos elucidativa a conclusão que se pode tirar da análise que Daniel Cohen faz do crescimento económico dos "quatro dragões" – Coreia do Sul, Formosa, Singapura e Hong Kong. Este autor refere que, nos últimos 20 anos, se constata que o sucesso desses países se deve a poupar, investir e educar a mão-de-obra. Ou seja, o factor capital e o factor trabalho têm as "partes de leão" de modo aproximadamente equivalente, na criação da riqueza desses países. O chamado progresso técnico, considerado o terceiro factor de produção pelos economistas, teve apenas uma contribuição marginal para o progresso económico desses mesmos países (Cohen, 1997, pp. 38 e 39).

Aprendizagem nas organizações e das organizações

Assim sendo, a aprendizagem passa a estar no cerne das organizações que competem com base no conhecimento. Na verdade, quanto maior é a incerteza, maior é a necessidade de aprender. A aprendizagem permite respostas mais rápidas e mais eficientes a um ambiente complexo e dinâmico. Para além disso, uma aprendizagem eficaz está, cada vez mais, associada à comunicação e a uma maior partilha de informação. Estamos numa era de uma economia baseada no conhecimento, conhecimento que terá de estar no cerne de uma organização de sucesso.

Neste ambiente cada vez mais turbulento e complexo em que se inserem as organizações, pensa-se hoje que só as organizações que forem capazes de aprender de forma sistemática e continuada serão capazes de sobreviver de maneira duradoura. Esta é a ideia que preside ao conceito de organização que aprende – *learning organization* (Senge, 1990) – e que vai fazer surgir uma série de pesquisas sobre o modo como as pessoas e, mais do que as pessoas, as organizações, aprendem.

Contudo, se pensarmos que quem aprende é o indivíduo que, por sua vez, está inserido numa dada organização, o conceito de *learning organization* conduz-nos a uma organização onde a aprendizagem permanente dos indivíduos é estimulada, bem como a disseminação dessa aprendizagem individual ao resto da organização. Passamos a desenvolver o que acima afirmamos.

O conceito de conhecimento tácito readquire uma importância fundamental na tentativa de se proceder a uma gestão do conhecimento dentro das organizações, pois se chegou à conclusão que não basta «empacotar» informação em poderosas bases de dados para que uma organização seja uma *learning organization*.

Neste sentido, gerir o conhecimento significa também compreender, antecipar e apoiar-se em saberes conjecturais, oblíquos. Significa ainda apoiar-se em tradições antigas, em saberes práticos, e integrá-los na reflexão estratégica da organização (Baumard, 1995)^{lvi}. Tanto ou por vezes mais do que os contextos formais de ensino, são valorizados outros contextos de aprendizagem - não formais e informais – e é dada relevância especial à formação no e pelo trabalho e à aprendizagem experiencial.

Por outro lado, tem vindo a evidenciar-se um enfoque na integração dos afectos na aprendizagem - uma vez que aprender é também assimilar o indizível, a emoção (Baumard, 1995) - bem como uma grande preocupação com a maneira de suscitar nos indivíduos a apetência para a aprendizagem contínua. Esta preocupação tem conduzido ao aprofundar da investigação no campo da motivação.

Todas estas mudanças de concepções relativamente à importância determinante dos recursos intangíveis numa organização, e ao conseqüente enfoque na aprendizagem, como forma de gerar o conhecimento que permitirá a adaptação às mudanças e mesmo a sua antecipação, vão trazer consigo alterações estruturais às organizações onde todas estas alterações têm lugar.

Assim, em vez do tradicional modelo de organização burocrático, com uma estrutura hierárquica bem definida, assente em regras e políticas muito rígidas, vem sobrepor-se um novo paradigma – o da organização que aprende, assente na ideia de que qualquer fórmula é provisória na medida em que tem que ser continuamente revista de forma a favorecer uma adaptação mais rápida e adequada à envolvente da mesma organização.

Neste novo paradigma, os indivíduos que aí trabalham não se limitam a cumprir regras bem definidas, mas antes espera-se deles uma participação criativa e mesmo a redefinição das regras dentro da empresa. O que agora importa não é apenas que o indivíduo aprenda mas que a organização aprenda.

3.5. O trabalhador do conhecimento

«No centro de gravidade da força de trabalho em todos os países desenvolvidos, encontram-se cada vez mais os trabalhadores do conhecimento, pessoas que não trabalham de todo com as mãos, mas que são pagas por aquilo que aprenderam na escola e nas universidades.» (Drucker e Nakauchi, 1999, p. 11).

Na verdade, a maior parte do trabalho nas empresas tem hoje como base a informação. Os produtos e os serviços são cada vez mais complexos e revestem-se duma componente significativa de informação. A matéria-prima com a qual o trabalhador da Era da Informação, o *trabalhador do conhecimento* lida é, pois, a informação e isso faz com que a natureza do trabalho nas empresas tenha mudado significativamente. É ainda de ter em conta que o trabalho do conhecimento tem um carácter fundamentalmente diferente do trabalho físico e que o trabalhador do conhecimento está quase completamente imerso num ambiente computadorizado.

Esta nova realidade altera dramaticamente os métodos pelos quais se tem de gerir, apreender, representar o conhecimento; altera a maneira como se interage, se resolve problemas, se actua. Sobretudo, é necessário ser capaz de pensar, de aprender e de criar. Mas o que é que se pode entender por pensar? Avançar uma definição de «pensar» é uma tarefa arriscada, sempre polémica e necessariamente incompleta.

Naisbitt e Aburdene (1990, p. 142) definem «pensar» como

«(...) a capacidade de sintetizar e de fazer generalizações, de dividir em categorias, de estabelecer inferências, de fazer a distinção entre factos e opiniões, de ordenar os factos para analisar um problema.»

Quer isto dizer que o trabalhador do conhecimento não vai limitar-se aos trabalhos rotineiros. Ele vai ter que pensar, que contribuir para gerar mais conhecimento. Este é o trabalhador que é mais bem pago. Na verdade, podemos observar que o mercado tem vindo a diminuir consideravelmente a remuneração do trabalho físico e a aumentar significativamente o preço do trabalho baseado no conhecimento.

Neste contexto, alguns autores, como Munõz-Seca (2000), pensam que a resolução de problemas é a principal actividade geradora de conhecimento e se torna um dos elementos

chave para a satisfação das necessidades competitivas das empresas. Ligada à capacidade de resolução de problemas está a criação de ideias novas, de novas soluções e de novas perspectivas. Também Sveiby (1998) lembra que a maioria dos trabalhadores do conhecimento são profissionais altamente qualificados e com alto nível de escolaridade, que convertem informação em conhecimento.

Uma característica do trabalho do conhecimento é que ele é realizado por profissionais. E o que interessa às organizações onde estes profissionais se inserem não é o que fazem, as tarefas que executam, mas os resultados que conseguem alcançar. Por isto mesmo, quer esses profissionais trabalhem isolados ou em equipa, eles dispõem duma larga margem de autonomia relativamente à planificação, organização e execução do seu trabalho.

Com efeito, para que as empresas disponham de colaboradores capazes de produzirem inovação, elas têm de favorecer a autonomia, de modo a que esses mesmos colaboradores se sintam livres de ter ideias. Isto pressupõe a ausência de medo do ridículo, do castigo, da perda de emprego, *pois o medo é o principal assassino das ideias* (Toffler, 1991, p. 243). Quer isto dizer que o erro inteligente tem de ser tolerado.

O trabalhador do conhecimento tem de se perguntar qual deve ser a sua contribuição para a organização, o que implica a resposta às seguintes questões:

«O que é que a situação exige? Dados os meus pontos fortes, o meu modo de actuar e os meus valores, como é que eu posso dar a melhor contribuição para o que precisa de ser feito? E, finalmente, Que resultados têm de ser alcançados para fazer a diferença?» (Drucker, 1999, p. 70).

Contudo, o trabalhador do conhecimento não deve limitar-se a saber a resposta a estas questões apenas a seu respeito, ou seja, não deve limitar-se a conhecer-se melhor a si próprio. Ele deve também tentar perceber, relativamente às pessoas com quem trabalha, quer sejam superiores, subordinados ou colegas do mesmo grupo de trabalho, quais são os seus pontos fortes, como é que eles trabalham, quais são os seus valores e quais os contributos que se propõem dar.

Neste contexto, a gestão eficaz dos recursos humanos impõe-se como uma dimensão crítica de vantagem competitiva de uma organização. E isto porque não interessa tanto a velocidade a que as tecnologias se desenvolvem mas sim a utilização que se faz delas^{lvii}. A formação

assume um papel determinante para o desenvolvimento dos indivíduos e das organizações em que eles se inserem. Coloca-se, então, a questão: que tipo de formação? Para formar que perfis profissionais? Como pode a formação contribuir para que se consiga que a mais valia organizacional suplante a mais valia tecnológica e a mais valia da educação dos membros da organização?

Como é sabido, para Adam Smith, a melhoria da capacidade produtiva parecia residir, principalmente, na divisão do trabalho. Esta concepção viria a ter como consequência elevados custos humanos sobretudo devido ao carácter desumanizante da especialização excessiva. O triunfo da industrialização trouxe consigo a educação de massas, onde se ensinava a ler, escrever e contar e pouco mais. Isto a nível de currículo «descoberto», pois que, como notou Toffler (1984), sob ele existia um currículo invisível, que ainda hoje vigora em muitas nações industrializadas, e que consistia em ensinar a pontualidade, a obediência e o trabalho de rotina, repetitivo. Desde essa altura, os sistemas de educação em massa, estabelecidos e financiados pelos governos, têm vindo a ajudar a preparar os jovens para os seus futuros papéis na sociedade produtiva.

Dum ponto de vista económico, o modelo de educação/formação que hoje se julga ser adequado a um aumento da produtividade e da competitividade das nações tem muito pouco a ver com o que vigorava no tempo de Smith. Assim, a adequação da educação/formação a um determinado posto de trabalho torna-se agora impossível devido às rápidas mudanças tecnológicas. Não se pode prever como irão evoluir certas profissões, nem saber quais as novas profissões que poderão vir a surgir e quais as que irão desaparecer. Para além disso, os factores tradicionais de competitividade, que se situavam sobretudo ao nível de custos e prazos, deslocam-se agora para exigências de qualidade, diferenciação e inovação.

A globalização da economia fez com que se deixasse de produzir apenas para um mercado local ou nacional e teve como consequência a internacionalização dos mercados. Não há uniformização da produção e dos serviços; pelo contrário, existe uma multiplicidade de formas de produtos e de serviços. Por todas estas razões, competir num mercado global significa estar constantemente a encontrar soluções novas e abordagens diferentes. Verificam-se, assim, profundas transformações ao nível da produção e das actividades profissionais, tornando-se impossível uma adequação da formação a um determinado posto de trabalho.

Por outro lado, a rapidez das mudanças económicas e as consequentes alterações dos mercados tornam difíceis ou quase impossíveis as previsões que não sejam de curto prazo, pelo que a flexibilidade se torna uma exigência a todos os níveis: ao nível das organizações e ao nível das competências profissionais dos trabalhadores.

O trabalhador que hoje se procura é aquele que aceita responsabilidades, que interage com os seus colegas, que se adapta rapidamente a novas circunstâncias, capaz de procurar e tratar informação, capaz de aprender a aprender, já que precisará certamente de novos conhecimentos ao longo da sua vida profissional.

Estas alterações também se têm vindo a verificar no contexto português. Um estudo sobre o sindicalismo na região de Setúbal, que se reporta a 1993, demonstrou que, quando as empresas procedem a reestruturações, a tendência detectada é a conservação dos trabalhadores mais qualificados - mais instruídos e com capacidade de adaptação às inovações. O mesmo estudo salientou ainda que o grupo etário mais atingido pelo desemprego nessas empresas era o de mais de 40 anos constituído por indivíduos que não tinham passado *«pela socialização escolar intermédia»*. (Rosa, 1998).

Também Rui Nunes, analisando as condições que podem fazer com que um país seja escolhido para a localização do investimento estrangeiro, sobretudo no que diz respeito às multinacionais, menciona a relevância dos activos intangíveis. Relativamente a estes activos intangíveis, esclarece que

«(...) apesar da sua diversidade, têm um denominador comum: conhecimento. Respeitam a atitudes quanto à cultura dos negócios, a competência (tecnológica, de inovação, de gestão), a capacidade de organização, relacionamento e informação. Podem ser incorporados por indivíduos ou empresas e, por vezes, reforçados por clusters de empresas e actividades económicas.» (Nunes, 1998, p. 37)

A procura destas competências, sentida em todos os países industrializados, vai ter implicações nos sistemas de educação/formação, tanto a nível formal, nas instituições escolares tradicionais, como da formação informal, a que tem lugar sobretudo na actividade ligada ao trabalho. Assim, a partir dos anos 80, a noção de competência passa a ter um lugar frequente no discurso tanto empresarial como educacional.

Relativamente à formação inicial, à entrada no mercado de trabalho, são de referir as recomendações da UE aos países membros, no sentido de aumentar a competitividade ao nível europeu. O relatório *Skills Shortages in Europe – IRDAC Opinion*, da responsabilidade do IRDAC (*Industrial Research and Development Advisory Committee*), de 1991 evoca a falta de trabalhadores qualificados na generalidade dos países europeus como uma ameaça para a competitividade da UE. Insistindo sobretudo na necessidade de formar engenheiros, investigadores e técnicos especializados, a União Europeia pretendia atingir os seguintes objectivos: elevar o nível geral da população sobre as questões tecnológicas; preparar os jovens para a compreensão do mundo do trabalho e encorajar a prossecução de carreiras científicas e tecnológicas.

As necessidades de formação expressas neste relatório encontram-se organizadas em torno dos eixos seguintes: a competitividade, as mudanças tecnológicas, a urgência da investigação, a especificidade dos saberes necessários, a importância da Matemática e das Ciências, o papel da educação no desenvolvimento económico, o desafio a nível europeu e a responsabilidade de todos os actores.

Para além de ser evidenciada a falta de «*investigadores, engenheiros e técnicos nas tecnologias-chave genéricas: Electrónica e Tecnologia da Informação, Engenharia de Sistemas, Telecomunicações, Biotecnologia e Materiais Avançados*», é aí referido que estes profissionais devem possuir «*competências multidisciplinares*», bem como «*capacidades de inovação e de aplicação das novas tecnologias*». (Gonçalves, 1994)

Vemos então que, para além da indicação de grandes áreas de formação, é salientada a necessidade de novas competências, necessidade que decorre da modificação da natureza do trabalho, menos assente na força física e mais baseado no intelecto. Tornou-se evidente, para as economias desenvolvidas, que só aumentando a produtividade do trabalho intelectual evitariam a estagnação económica. A opinião da maioria dos actuais teóricos da economia é convergente:

«*Aumentar a produtividade do trabalho intelectual e dos serviços deve, por conseguinte, ser uma prioridade económica para os países desenvolvidos e aquele que o consiga fazer primeiro dominará economicamente o século XXI.*» (Drucker, 1993, p. 112).

3.6. Desenvolvimento económico e educação/formação

A relação entre o investimento na formação e o crescimento e desenvolvimento económico remonta a Adam Smith e aos primeiros economistas clássicos. É hoje aceite pelos teóricos ligados às questões do desenvolvimento económico e social que a inovação tem um papel primordial no desenvolvimento económico e que são as pessoas o motor dessa mesma inovação. Desde sempre os economistas se preocuparam com esta questão. Contudo, o grande contributo individual para a compreensão do desenvolvimento económico foi, sem dúvida, o de Joseph Schumpeter.

Segundo este autor, para além do simples crescimento de recursos, população e capital, a economia é empurrada por um outro fenómeno, o «*desenvolvimento económico*». Este é constituído pelo contínuo borbulhar de novos projectos, novos bens, novas empresas. Estas «*inovações*» desequilibram a cada momento e de forma definitiva a estrutura económica de uma região e constituem o verdadeiro motor da economia. O agente responsável por essa dinâmica é o «*empresário*» (Schumpeter, 1952).

O conceito de inovação é particularmente associado a Schumpeter que, segundo Samuelson/Nordhaus (1988) pretendia, com este termo, referir-se à colocação no mercado de um produto novo e substancialmente diferente, à introdução de uma técnica de produção, ou à abertura de um novo mercado. Schumpeter deu grande relevo ao papel do inovador, ou seja, o inventor, aquele que desenvolve a invenção, que descobre e reconhece o interesse de determinado progresso tecnológico e que é capaz de o pôr em prática. Para ele, o inovador era o agente dinâmico do capitalismo, conseguindo dominar e obter lucros suplementares durante um dia para, no dia seguinte, os ver absorvidos por concorrentes que o imitam. Pensava ele que, se cessassem todas as inovações, a concorrência e a acumulação de capital rapidamente empurrariam a sociedade no sentido descendente.

No início da década de 60, nos Estados Unidos da América, os trabalhos de Theodore W. Schultz, prémio Nobel da Economia em 1979, vieram demonstrar que o investimento na educação era determinante no desenvolvimento das economias e no bem-estar dos indivíduos. Gary S. Becker, prémio Nobel da Economia em 1992, formalizou, juntamente com Schultz, o conceito de «*capital humano*», segundo o qual os países deviam preocupar-se fundamentalmente em «*investir nas pessoas*» (Schultz, 1965 e 1980).

De acordo com a teoria do capital humano, as despesas com a educação, a formação profissional, a saúde, etc., são investimentos em capital humano, sendo que a educação e a formação profissional são os mais importantes investimentos nesse mesmo capital.

«O crescimento económico depende fortemente das sinergias entre o novo conhecimento e o capital humano, o que explica o facto de grandes aumentos na educação e na formação profissional terem acompanhado os grandes avanços do conhecimento tecnológico em todos os países que alcançaram um crescimento económico significativo.» (Becker, 2000, p. 525)

Deste modo, um maior investimento na educação traria retorno às empresas, ao Estado que, investindo na educação das populações teria posteriormente a compensação sob a forma de indivíduos produtivos que pagariam os seus impostos, e para o próprio indivíduo, traduzidos em melhor qualidade de vida. (Schultz, 1965; 1980)

Outros autores contribuíram para o desenvolvimento deste conceito que, como já se disse, se baseia na hipótese de que a educação aumenta a produtividade do indivíduo que a recebe e que, consequentemente, gera diferenças de produtividade entre os trabalhadores.

Os estudos sobre o *«capital humano»* abrandaram, na década de 70, em virtude da crise do petróleo e a consequente redução do crescimento económico, o que trouxe alguma dúvida relativamente ao papel que o investimento na educação e na formação poderiam ter no desenvolvimento. Enquanto que o investimento em educação continuou a aumentar, nos Estados Unidos, os salários médios dos trabalhadores e os benefícios para a força de trabalho cessaram. O crescimento da compensação estagnou, enquanto os investimentos colectivos aumentaram significativamente, o que contraria a teoria do capital humano.

Efectivamente, 1973 foi o ano da *«crise do petróleo»*. Esta crise pôs fim a um longo ciclo de crescimento, que vinha desde o final da Segunda Guerra, e deu início a uma nova fase, mais turbulenta, caracterizada por uma inflação e desemprego crescentes. Ao estrangularem a oferta mundial de petróleo bruto, os países da OPEP aceleraram uma mudança que já se vinha anunciando desde meados dos anos 50. Nesta altura, as indústrias antiquadas, baseadas em princípios electromecânicos essencialmente simples, que exigiam um elevado consumo de energia e provocavam enormes quantidades de resíduos e de poluição, exigindo uma mão-de-obra de baixa qualificação e trabalho repetitivo são transferidas para países *«em desenvolvimento»*, onde a mão-de-obra é mais barata.

À medida que isto acontece, os chamados países desenvolvidos terciarizam-se progressivamente. Paralelamente, às antigas indústrias sucedem-se outras, baseadas em conhecimentos científicos multidisciplinares mais recentes como a electrónica digital, a teoria da informação, biologia molecular e outras. Entre estas novas indústrias contam-se as dos computadores e processamento de dados, aeroespacial, petroquímica sofisticada, semicondutores e comunicações avançadas.

São, portanto, introduzidas renovações tecnológicas importantes, no sentido de incrementar a eficiência energética dos processos produtivos e, como consequência lógica, sempre que se verificam renovações tecnológicas aumenta-se a exigência de formação dos trabalhadores. É claro que todas estas mudanças no sector produtivo vão exigir uma nova procura de educação/formação da parte dos empregadores. Nomeadamente a introdução dos computadores veio revolucionar, enormemente, o mercado de trabalho.

Por isso mesmo, na década de 80, renova-se o interesse dos teóricos pelas questões do investimento no capital humano e reafirma-se a importância da educação/formação no desenvolvimento económico. Hoje é ponto assente que um aspecto importante a considerar na produtividade marginal do trabalho é a «*qualidade do factor trabalho, ou seja, o nível de qualificações, de formação, de alfabetização e de educação*» (Samuelson/Nordhaus, 1989, p. 762).

Cohen (1997), observando a evolução dos empregos americanos no decorrer dos anos 80, também concluiu que a terciarização é criadora de empregos qualificados e destruidora de empregos não qualificados. O mesmo ficou provado, em França, por um estudo de 1995, do INSEE^{lviii}, realizado por Dominique Goux e Eric Maurin, intitulado «*La transformation de la demande de travail par qualification en France*».

Ainda relativamente aos EUA, e segundo o mesmo Cohen (1997), estudos demonstraram que a despeito de factores demográficos que jogaram contra eles - como a imigração, a dessindicalização e a progressão do número de diplomados - durante o choque dos anos 70 e 80, os trabalhadores diplomados viram a sua situação relativa melhorar comparativamente aos trabalhadores não qualificados, tendo os economistas concluído que a procura do diploma é incrementada pela evolução das próprias técnicas de produção. O mesmo ficou demonstrado pelo estudo francês acima citado.

Concluímos, pois, que o investimento na educação e na formação é condição necessária para o desenvolvimento individual e colectivo e para o progresso das nações. Mas será uma condição suficiente? Não será também necessário desenvolver o espírito empreendedor, num contexto marcado pelo enfraquecimento da intervenção do Estado na economia e a devolução às empresas da regulação do mercado?

3.7. A educação e a formação no actual contexto das empresas

Neste contexto, a formação contínua torna-se uma necessidade imperiosa para que os recursos humanos formem valor acrescentado para as empresas. O Presidente da Associação Industrial Portuguesa, Jorge Rocha de Matos, desenvolve uma certa visão dos empresários portugueses sobre a formação.^{lix}

Segundo ele, no contexto da integração na Europa Comunitária, as empresas portuguesas têm, de um modo geral, demonstrado capacidade de adaptação e flexibilidade, o que permitiu a reestruturação de algumas actividades, o desenvolvimento de novas áreas na produção de bens e serviços e a criação de alguns grupos económicos de matriz portuguesa. Verificaram-se também processos de modernização em alguns segmentos relevantes do tecido empresarial, nomeadamente no sector financeiro, na distribuição e nas telecomunicações.

No entanto, são ainda reconhecidas fragilidades no seio do tecido empresarial, sendo considerada uma das mais importantes a reduzida dimensão da massa crítica, nomeadamente capacidade financeira, capacidade de organização e gestão, marketing, qualidade e inovação.

O *«desenvolvimento, difusão e utilização das novas tecnologias de informação e comunicação»*, bem como a evolução do processo de integração europeia – criação da UEM, introdução do Euro e alargamento – são considerados os factores mais relevantes que exigem o desenvolvimento de *«acções pró-activas por parte das empresas»* com vista à sua inserção num mundo económico em mutação.

A introdução do Euro obriga as empresas a realizarem adaptações necessárias a esta nova realidade, mas também a redefinirem estratégias em vários domínios, entre os quais são mencionados os dos mercados, das políticas de preços e dos recursos humanos.

No que diz respeito ao alargamento da Comunidade Europeia, ele acarretará, para as empresas portuguesas, o benefício de mais mercados para bens e serviços portugueses, mas também uma concorrência mais alargada.

Quanto ao desenvolvimento das novas tecnologias, ele revela-se como uma oportunidade de elevar os níveis de crescimento económico, constituindo, assim, um factor de convergência entre as diversas economias. É chamada a atenção, porém, para o facto de os diferentes ritmos de difusão e utilização dessas tecnologias estarem a ser factores de diferenciação entre as economias. Embora afirme que cabe à iniciativa empresarial um papel essencial na procura das necessárias adaptações perante as mutações que se estão a verificar, o Presidente da AIP pensa que cabem também acções importantes neste campo aos agentes económicos e sociais em geral, e aos governos em particular. Principalmente no que se refere ao domínio das políticas públicas,

«(...) é de assumida relevância um enquadramento económico estável, o incentivo à existência de capitais de risco, um sistema administrativo desburocratizado, um ambiente favorável a novas iniciativas, uma fiscalidade competitiva e uma aposta forte no desenvolvimento em termos quantitativos e qualitativos da educação e formação profissional.»^{lx} (AIP, 2001, p. 367)

Pensamos, no entanto, que a necessidade de educação e de formação, nomeadamente de formação contínua, não decorre apenas da necessidade de formar e actualizar os activos das empresas. Uma das tarefas urgentes dos sistemas de educação e de formação é a da formação e requalificação de pessoas incluídas numa faixa etária entre os 40-55 anos, que foram privadas dos seus postos de trabalho e precisam de ajuda para de novo se inserirem no mercado de trabalho. Como lembra Muñoz-Seca (2000), se as empresas são a principal fonte de conhecimento novo (especialmente tecnológico), os desempregados são excluídos da principal fonte de aprendizagem. Esta é uma questão que não pode ser descurada, tanto mais que se trata de indivíduos que, por norma, apresentam um baixo nível de qualificações e de competências, o que dificulta ainda mais a sua reinserção profissional.

3.8. A necessidade de formação de quadros superiores

No que se refere à formação dos recursos humanos das empresas, tudo aponta para a necessidade de uma preocupação muito particular com a formação dos dirigentes, pois que a evolução dos processos de produção tem demonstrado que, em parte, a utilização de processos tecnológicos mais avançados tem a ver com um melhor *know-how*, com uma aplicação mais apropriada da ciência à produção, com uma gestão mais correcta e com métodos de trabalho mais aperfeiçoados.

Quando se fala em formação de recursos humanos esquece-se, frequentemente, a importância decisiva da formação das elites. Não deverão elas dispor de uma visão estratégica capaz de otimizar os processos produtivos e de conduzir a mudança num sentido em que ela seja factor de melhoria, de bem-estar para a sociedade em geral, onde o trabalho seja uma componente de realização humana? É que as elites têm, entre outros, um papel importante na motivação, factor que hoje se considera relevante para o aumento da produtividade.

Por outro lado, as elites das organizações deverão funcionar como os agentes mais activos dos processos de aprendizagem no seu interior. As universidades preparam a maior parte dos profissionais que constituem a gestão intermédia e que, segundo Nonaka e Takeuchi (1995), desempenham um papel preponderante na criação de conhecimento novo dentro das organizações. Mas as universidades preparam também a maioria da gestão de topo, sobretudo das grandes e médias empresas. De acordo com Nonaka e Konno (1998), a gestão de topo tem um papel preponderante como fornecedores do ambiente adequado para a criação do conhecimento dentro das organizações. Eles devem gerir para a *emergência* do conhecimento, partindo de pressupostos tais como a responsabilidade, a justificação, o suporte financeiro e a atenção, no sentido de cuidado (*caring*).

Quando se referencia a formação de quadros, isso significa, com frequência, a formação das competências de gestão desses mesmos quadros e uma formação formal feita no exterior da empresa (OCDE, 2000). Relativamente a este estudo, «*formal*» significa que a formação é planificada com antecedência, que o seu formato é estruturado e o seu programa definido. Essa formação é feita por uma entidade exterior, que tanto pode ser um organismo de formação privado como as universidades.

É nesta vertente que se insere a problemática deste trabalho, que considera a formação

contínua nas universidades feita para o mundo empresarial.

Mas será que existe uma ligação directa entre a formação contínua e a competitividade das empresas? Como refere o mesmo estudo (OCDE, 2000), é preciso ser prudente quando se tentam tirar ilações a este respeito. Assim, as conclusões vão no sentido de que a formação será responsável pelo sucesso das empresas, mas quando ligada a outras medidas: o recrutamento dos quadros, a segurança no emprego, a implementação de equipas auto-geridas, os salários ligados ao desempenho e a partilha da informação.

Não podemos deixar de confrontar as conclusões do estudo da OCDE atrás referido, no que diz respeito à segurança no trabalho – uma das recomendações no sentido de se obter uma melhor produtividade - com a ideia, cada vez mais vulgarizada, da fragilidade contratual que se prevê atinja cada vez mais as relações entre as empresas e os seus colaboradores. Estamos em crer que a segurança no trabalho, aqui entendida no sentido em que um trabalhador cumpridor e competente não é «matéria descartável», poderá favorecer uma melhor formação através do exercício da actividade profissional, por um lado, e da motivação necessária para o desenvolvimento de competências, por outro.

3.9. A liderança e a adaptação à mudança

No actual contexto das empresas, como poderemos definir liderança? Com base nas definições encontradas na literatura sobre esta temática, Sadler (2001) analisa o conceito de liderança e divide-o nas seguintes componentes:

- A liderança é um processo social.
- A qualidade que define o processo é a influência, que pode ser exercida de várias maneiras, por exemplo pela influência persuasiva ou pelo comportamento exemplar.
- O processo envolve interacção entre os actores, sendo estes tanto os dirigentes como os seguidores. Através desta interacção, cria-se uma relação entre os dirigentes e os seguidores que envolve um processo de influência recíproco.
- O processo tem diversos resultados – obviamente a consecução dos objectivos da organização, mas também consequências intermédias como a obrigação (*commitment*) dos

indivíduos para com a organização e os seus objectivos, o incremento da coesão do grupo, bem como o reforço ou a mudança da cultura organizacional.

A análise de Sadler demonstra que a questão da liderança é complexa e o seu estudo deve incluir diferentes perspectivas – para além duma abordagem psicológica, é necessário incluir o estudo dos processos interactivos e de tomada de decisão, bem como outros aspectos do funcionamento das organizações. Entre estes aspectos, assumem particular relevo os processos pelos quais se pode dizer que uma organização aprende.

A adaptação à mudança exige, da parte das organizações, o desenvolvimento de um conjunto de competências chave, tanto ao nível individual como da própria organização, o que pressupõe a aprendizagem, aprendizagem dos indivíduos e dos grupos. Diversos estudos demonstraram a importância da liderança nesses processos de aprendizagem. Assim, Collins e Porras, 1995 (citados por Sadler, 2001) referem detalhadamente os casos de uma série de empresas cujo sucesso se manteve durante pelo menos 50 anos e, em alguns casos, mais de um século. Como salienta Sadler (2001, p. 417), isto implica que

«Knowledge, competences and other learned practices are passed successfully from one generation of employees to another as the organization adapts successfully to an environment characterized by an accelerating rate of exchange.»

O estudo de Collins e Porras demonstrou, entre outras coisas, que a liderança desempenha um papel importante neste processo de adaptação.

Também Senge (1990) afirma que a liderança é determinante para a criação de uma organização que aprende. O modelo tradicional já não serve, pois está enraizado numa visão do mundo individualista e não sistémica. É, então, necessário um novo estilo, uma nova visão da liderança, em que os dirigentes assumem diversas funções:

«In a learning organization, leaders are designers, stewards, and teachers.» (Senge, 1990, p. 340).

O dirigente é um *designer* quando cria, dentro da organização, as políticas, as estratégias e os sistemas que as fazem funcionar. Como especifica Sadler (2001, p. 423)

«It is about integrating parts into a cohesive whole. The leader's first task lies in the field of vision, mission, and values. The essence of leadership in this first function is to design the learning processes.»

A função de administrador (*steward*) do dirigente tem a ver com a sobrevivência da organização a longo prazo. Como o próprio Senge (1990) salienta, o dirigente gere, administra a visão da organização, mas não é dono dela, o que remete para uma fundamentação ética do papel do dirigente.

O dirigente é um professor, na medida em que está continuamente a ajudar as pessoas a perceberem como as diferentes partes da organização interagem, como é que situações aparentemente díspares têm coisas em comum. É preciso, no entanto, perceber bem o que Senge entende pela função de professor que ele atribui ao dirigente. Como ele próprio esclarece,

«"leader as a teacher" is not about "teaching" people how to achieve their vision. It is about fostering learning for everyone.» (Senge, 1990, p. 345)

Estes líderes devem então ter, ainda segundo Senge, competências para treinar (*coaching*), aconselhar e ajudar os outros a aprender. Como é que se desenvolvem, então, essas e outras competências necessárias a uma boa liderança? É ainda este mesmo autor que nos diz que a formação para a liderança exige um esforço ao longo da vida, no sentido de desenvolver competências conceptuais e de comunicação; exige a reflexão sobre os valores próprios e o alinhar do comportamento por esses mesmos valores. Finalmente, exige a capacidade de ouvir e apreciar os outros e as suas ideias.

Os dirigentes são, pois, responsáveis pela aprendizagem nas organizações, na medida em que eles criam uma tensão criativa (Senge, 1990; Nonaka e Takeuchi, 1995; Leonard, 1998; Sadler, 2001) que conduz à aprendizagem organizacional. Deste modo,

«Leaders who are designers, stewards, and teachers see their core task as that of bringing about creative tension by highlighting the gap between reality and the vision.» (Sadler, 2001, p. 423)

Podemos então concluir que a ideia tradicional de um líder carismático pode não ser tão eficaz, nas organizações de hoje, em que os empregados possuem um nível mais elevado de formação, como estilos de liderança que encorajem a aprendizagem, o trabalho em equipa, a

criação e a partilha do conhecimento. Não quer isto dizer que o líder não continue a ser um exemplo, um modelo, mas mais numa perspectiva de quem está não só a dirigir mas também a aprender (Sadler, 2001).

3.10. A necessidade da formação de gestores

Ficou demonstrado, pelos teóricos que estudam as questões da liderança, a importância das competências adequadas ao nível da gestão, para que uma organização possa sobreviver e desenvolver-se. O papel da gestão é preponderante nas decisões estratégicas, na organização do trabalho, na cultura de empresa, no recrutamento dos recursos humanos. Como vimos, os gestores assumem um papel importante ao nível da aprendizagem organizacional, determinante para lidar com o ambiente de incerteza e, até mesmo, tirar partido dela.

A urgência das competências de gestão torna-se ainda mais premente porquanto, no ambiente marcado pela incerteza e pelo imprevisível, uma parte significativa das decisões terá de ser tomada com base em informação insuficiente, o que implica uma aceitação calculada do risco. A gestão actua sempre num ambiente de significativa incerteza, e por mais estudos de mercado que se façam, nunca existe a garantia de que uma decisão é completamente acertada. Ao nível da gestão, parece, pois, necessário, embora não suficiente, estar de posse do conhecimento explícito de gestão para a sua actividade, para que se não cometam erros grosseiros.

Reportando-nos mais especificamente ao contexto do nosso país, é sabido que Portugal é frequentemente apontado pela fraca competitividade das suas empresas, facto por norma atribuído à baixa produtividade dos seus trabalhadores. Mas a que se deve a falta de produtividade da nossa força de trabalho? Será apenas à falta de competências ao nível individual dos trabalhadores? Não será a organização do trabalho, ao nível da gestão, também responsável, em grande parte, por essa falta de produtividade?

Neste contexto de baixa produtividade, a formação em gestão aparece como desejável não só ao nível das PME como das empresas portuguesas de maior dimensão. Como sugere a investigação de Nonaka e Takeuchi (1995), é o desenvolvimento de uma intenção estratégica que irá orientar a inovação e dar um sentido à criação do conhecimento que interessa criar nas

empresas. Para além dessa visão comum, é à gestão, sobretudo à gestão de topo, que compete criar as condições favoráveis à criação de conhecimento novo, estimulando as interacções no interior da empresa e a interacção desta com o seu meio envolvente.

Se as insuficiências da gestão estão, muitas vezes, patentes mesmo em organizações de alguma dimensão, ela torna-se ainda mais evidente quando se consideram as empresas de pequena dimensão, tanto mais que estudos recentes (OCDE, 2000) sugerem que a má gestão é uma das principais razões da falência desse tipo de empresas. Na verdade, as PME correm mais riscos de falência no actual contexto de globalização, sobretudo nos primeiros anos de vida.

No que diz respeito à formação contínua, estas empresas têm maior dificuldade em proporcionar formação aos seus quadros, tanto por razões financeiras, como por outros factores, entre os quais a falta de informação, que faz que a formação nem sempre seja considerada como um investimento estratégico. A dar uma achega a este posicionamento está ainda o facto de nem sempre as PME que investem na formação colherem dela grandes benefícios devido ao forte índice de rotatividade dos quadros, sempre mais elevada do que nas grandes empresas.

Todas estas razões, aliadas à consciência de que as empresas são o principal regulador da economia e do mercado de trabalho, o espírito empreendedor torna-se cada vez mais valorizado, sendo mesmo recomendado que o sistema educativo e o sistema de educação formal ensinem aos jovens o espírito empreendedor como um valor e uma competência (OCDE, 2000). Esta constitui já uma prática em alguns países europeus, sobretudo ao nível do ensino superior.

Na secção anterior, foram apontadas as qualidades que devem ter os líderes. A questão que agora se coloca é a de saber como é que elas se adquirem e, mais ainda, que papel pode a formação contínua desempenhar na aquisição dessas mesmas qualidades, ou seja, como é que a formação contínua pode desenvolver as competências de liderança. Provavelmente, uma das maneiras mais comuns de aquisição dessas competências seja através das comunidades de prática informais que se vão criando espontaneamente e que têm um papel importante na partilha do conhecimento tácito dos seus membros.

Não será desejável que aos quadros que vão assumindo posições de destaque na empresa sejam proporcionados adequados ambientes de aprendizagem, nomeadamente através das interacções com aqueles que já ocupam lugares de preponderância na gestão?

O facto de coexistirem diferentes escolas de gestão vem acrescentar complexidade a esta problemática, na medida em que, por cada área ou tema relevante da gestão, existe normalmente mais do que um modelo de abordagem. Atente-se, como exemplo, nas diferentes abordagens à motivação dentro das empresas. Por outro lado, influenciando os modelos de gestão, existem posicionamentos ideológicos, éticos e mesmo religiosos.

Mas será que a liderança se ensina? Ou terá maior relevância a criação de um ambiente propício a uma aprendizagem dentro da própria empresa? Sem boas técnicas e métodos de gestão não parece ser possível maximizar as competências e os saberes tácitos das pessoas.

Certo é que o papel da gestão, a todos os níveis, é da maior importância, no sentido em que ela deve zelar para que sejam desenvolvidas as competências individuais e colectivas necessárias a uma organização que aprende. Para além da implementação de estruturas e organização do trabalho facilitadoras da aprendizagem, é necessário, como lembram Jacot et al. (2001), um estilo de gestão coerente e adaptado que permita que os indivíduos sejam os motores dos seus próprios processos de aprendizagem.

3.11. O desenvolvimento das TIC e a indução de novas mudanças

O desenvolvimento das novas tecnologias veio trazer novas necessidades de formação contínua, ao mesmo tempo que alterou, de modo significativo, a natureza do trabalho e até o tipo de relações laborais. Torna-se agora necessário que todo o cidadão possua as competências tecnológicas (Muñoz-Seca, 2000) que lhe permitam um conhecimento básico, de modo a poder enfrentar as relações de trabalho emergentes e de que a seguir damos conta. As rápidas mudanças neste campo das tecnologias da informação e da comunicação trazem também a necessidade de uma actualização constante que, em geral, é conseguida no local de trabalho.

A maioria dos cidadãos dos países desenvolvidos estão já ligados à Internet e prevê-se que o número continue a aumentar. Alguns maravilham-se com as potencialidades oferecidas pela

World Wide Web, que comparam às que foram proporcionadas pela electricidade (Brown, 2000).

Segundo este autor, três características principais da Internet demonstram que ela é superior aos outros media com que estamos familiarizados – o livro e a televisão: é um meio «*de ida e volta*», ou seja, permite a reciprocidade, sendo o utilizador ao mesmo tempo emissor e receptor; em vez de privilegiar a escrita, permite a criatividade através de múltiplas formas de inteligência – abstracta, textual, visual, musical, social e cinestésica, pelo que se adapta a diferentes estilos de aprendizagem. Finalmente, a Internet permite a cooperação, o aproveitamento dos pequenos contributos de muitos para auxiliar as aprendizagens.

O mesmo John Seely Brown fala até de uma nova literacia, que pode vir a ser a principal literacia do futuro, que vai para além do texto e da imagem e permite a «*navegação*» confortável através de espaços de informação confusos e complexos. Cria-se assim, sempre segundo o mesmo autor, uma nova dimensão da aprendizagem, assente na descoberta, e que funde aprendizagem (*learning*) com entretenimento (*entertainment*), criando, deste modo, aquilo que Brown designa por «*infotainment*». Mas a Internet trouxe ainda uma outra mudança importante: em vez da utilização da tecnologia simplesmente para apoiar o indivíduo, a utilização da tecnologia para apoiar as relações entre os indivíduos, que é, na visão do mesmo autor, a verdadeira essência da aprendizagem ao longo da vida.

Ao nível das organizações, a utilização da Internet e das Intranets traz, de facto, consequências extraordinárias, permitindo uma mais fácil e mais alargada difusão e partilha do conhecimento e sobretudo, permitindo a criação de conhecimento novo. Estas redes favorecem a partilha do conhecimento tácito, através de comunidades de prática que podem comunicar rapidamente e em tempo, entre si, de forma virtual.

A Internet trouxe, porém, ainda outras consequências ao nível do trabalho. Uma delas é o e-trabalho, que tem duas vertentes (Nilles^{lxii}, 2001): o «*proxitrabalho*», ou seja, o e-trabalho no local tradicional, como o escritório, a loja, fábricas, etc., e o teletrabalho, em que o trabalhador pode não estar no local de trabalho tradicional e utiliza tecnologias de informação para se ligar a outras pessoas e/ou recursos que se encontram a alguma distância. Ou seja, os teletrabalhadores utilizam as tecnologias da comunicação como alternativa à deslocação para um local de trabalho.

Segundo o autor acima referido, o «*proxitrabalho*» abrange o trabalho que é realizado, todos os dias, através de computadores e redes em escritórios ou em outros espaços laborais. São exemplos de «*proxitrabalho*» tanto a actividade do contabilista que utiliza um PC para analisar as finanças dos seus clientes a fim de estabelecer um sistema de pagamentos ou uma estimativa de impostos, como a listagem da pescaria diária que um pescador faz no computador de bordo e que depois será enviada para os mercados locais quando o barco atracar.

Quanto ao teletrabalho, ele apresenta-se cada vez mais como uma alternativa ao «*proxitrabalho*», sobretudo o que é realizado a partir de casa do trabalhador. No entanto, uma parte de teletrabalho também se realiza no local tradicional: relativamente aos exemplos avançados anteriormente, quando o pescador informa, através de e-mail, um seu colega que está no cais, sobre o resultado da pescaria, ou quando o contabilista realiza trabalho para um cliente que é uma pequena firma situada a quilómetros de distância.

O trabalho à distância, com recurso às TIC, vai ter implicações ao nível do mercado de trabalho em geral e das empresas em particular. Assim, cresce o volume de transações feito electronicamente. Ao mesmo tempo, verifica-se que não são já apenas as PME que recorrem a este tipo de trabalho, mas também as grandes organizações. O poder das tecnologias vai também permitir que indivíduos se lancem no seu próprio negócio, aumentando o número de tele-empresendedores.

Com a Internet, surgem também novos produtos e novos serviços. Surgem novas formas de fazer transações comerciais – e-Commerce –, novas formas de conduzir os negócios – e-Business – e novas formas de aprendizagem – e-Learning.

Estas não são, todavia, as únicas consequências do desenvolvimento das TIC. Efectivamente, o rápido desenvolvimento destas novas tecnologias processa-se a um ritmo tão vertiginoso que isso traz dificuldades às empresas, sobretudo àquelas que desenvolvem a sua actividade dentro deste campo, para se manterem actualizadas. Isto implica que elas terão de ter colaboradores experientes nesta área, que se manterão a par das novidades mais recentes. Isto implica também que as organizações terão, frequentemente, vantagem em organizar-se em rede. Implica ainda que as empresas devem ser capazes de captar conhecimento do exterior e articulá-lo com o que existe no interior da empresa.

Por outro lado, aplicações informáticas permitem hoje a implantação de redes informáticas internas com base na tecnologia de hipertexto da Internet - as intranets. Para além da partilha de informação não estruturada, como por exemplo boletins informativos, estas redes permitem a criação de grupos de discussão e muitas outras formas de desenvolver a cooperação e fomentar a aprendizagem colectiva.

Vemos, portanto, que a aplicação das TIC vai ter um forte impacto tanto no que diz respeito à comunicação interna como à comunicação com o exterior.

Ao nível do que se convencionou chamar de *Knowledge Management*, verifica-se que muitas empresas estão a empregar a última tecnologia da informação como um conjunto de ferramentas de gestão do conhecimento com o objectivo de gerir o conhecimento organizacional de forma estratégica (Nonaka, Reinmöller e Toyama, 2001).

No entanto, tendo como base estudos de outros autores, estes mesmos teóricos acrescentam que a produtividade dos trabalhadores do conhecimento não parece ter aumentado muito com a utilização das novas tecnologias. O problema residirá, sempre de acordo com os autores referidos, no facto de estas ferramentas só serem usadas, na sua maioria, para aumentar a eficiência na combinação e disseminação da informação explícita e do conhecimento explícito. Estas ferramentas não oferecem, porém, uma maneira integrada e holística de lidar com o conhecimento. Deste modo, a Tecnologia da Informação apresenta fortes limitações para ser usada para facilitar ou impulsionar a criação de conhecimento novo.

Bensaou e Earl (1998) constataam que a TI é, no mundo ocidental, ao mesmo tempo exaltada e temida, já que a sua gestão intimida muitos executivos ocidentais. Os autores, que procederam a uma investigação no sentido de comparar a gestão da tecnologia da informação no Ocidente e no Japão, verificaram que, neste último país, as empresas raramente experimentam, com estas tecnologias, os problemas que são experimentados nos Estados Unidos e na Europa. A razão parece residir no facto de, no Ocidente, acontecer com frequência que se pensa a tecnologia pela tecnologia em si mesma, sem que ela seja integrada nos objectivos da empresa. Aqueles dois investigadores afirmam mesmo que:

«Most executives can recall more than one system that was too advanced for the needs of the company and other systems that were redesigned even though they were still perfectly adequate» (ibidem, p. 123).

Pelo contrário, os japoneses simplesmente adaptam a tecnologia – nova ou velha – aos seus objectivos. Ou seja, enquanto que no Ocidente se parte do princípio que a tecnologia proporciona o modo mais inteligente e mais barato de melhorar o desempenho, os japoneses começam por identificar o desempenho que pretendem e depois seleccionam a tecnologia que ajuda a conseguir esse desempenho, ajudando as pessoas a realizar o seu trabalho.

O elemento humano é muito mais valorizado pelas empresas japonesas. Assim, enquanto que na Europa e nos Estados Unidos se concebem sistemas com a maior elegância possível, do ponto de vista tecnológico, e depois se pede às pessoas que se adaptem a eles, pelo contrário, no Japão, os sistemas são desenhados para utilizarem tanto o conhecimento tácito como o conhecimento explícito que as pessoas já possuem. As conclusões de Bensaou e Earl vêm assim corroborar as de Nonaka e Takeuchi (1995).

«In Japan, building systems is not an end in itself; enhancing the contribution of people is the higher goal. That's why the principle of "human design" is central to the way the Japanese use IT: If a system automates work that people can do better, it is not considered a good system – and the potential for that result is raised explicitly when an IT project is under consideration» (Bensaou e Earl, 1998, p. 126).

Nalguns casos, as TI são utilizadas para impulsionar novas formas de fazer as coisas, o que terá sucesso se, em paralelo, houver um projecto mobilizador que gere a apetência pela endogenização destas tecnologias.

Poderemos então concluir que, por maiores que sejam as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, não parece que elas possam alguma vez, por si sós, resolver os problemas das organizações. Por outro lado, o ritmo a que essas novas tecnologias evoluem não constituirá, em si, um forte desafio?

Para trazer algum esclarecimento a estas questões, aludimos a um estudo de Carnevale (1995), citado por Arnold (1997)^{lxii} sobre o impacto das novas tecnologias, que sugere que a tecnologia, em si mesma, conta 20% de quaisquer melhorias competitivas, a educação conta outros 20% e os restantes 60% estão relacionados com a maneira como os recursos tecnológicos e os recursos humanos são utilizados. Não será uma vez mais, o problema da gestão que se coloca, não apenas na perspectiva de gerir o conhecimento, mas também de criar conhecimento novo dentro das organizações?

Síntese

O actual contexto das empresas é marcado pela incerteza e pela mudança, a um ritmo acelerado, cujos factores residem sobretudo na globalização da informação e da economia e na inovação tecnológica, principalmente ao nível dos sistemas de comunicação e informação. A sobrevivência das empresas está na sua capacidade de resposta a estas mudanças rápidas, donde o enfoque na aprendizagem, na capacidade de indivíduos e organizações aprenderem rapidamente e criarem conhecimento novo.

No interior das empresas, muitas mudanças têm ocorrido, verificando-se alterações na estrutura organizacional e nas estratégias empresariais, com as consequentes exigências de mobilidade e flexibilidade no trabalho. Os conceitos de emprego e de carreira alteraram-se, também, de modo significativo, sendo hoje altamente improvável o emprego para toda a vida dentro da mesma empresa ou num conjunto de empresas ligadas entre si. Num contexto em que as organizações se pretendem organizações que aprendem, alteram-se também os estilos e as funções da liderança, o que coloca a questão da formação dos gestores, de modo a que sejam capazes de encorajar a aprendizagem, o trabalho em equipa, a criação e a partilha do conhecimento.

A diminuição dos trabalhadores da produção e a progressiva terciarização da economia exigem novos modelos organizacionais e alteram drasticamente a composição dos activos das empresas, que assenta, de forma crescente, no que convencionalmente se chamam trabalhadores do conhecimento. Trata-se de pessoas altamente qualificadas, com elevado nível de escolaridade, capazes de converterem informação em conhecimento.

O desenvolvimento das TIC trouxe novas potencialidades, mas também novos problemas às empresas. Se, por um lado, elas permitem desenvolver a cooperação e fomentar a aprendizagem colectiva, facilitando ou impulsionando a criação de conhecimento novo, a verdade é que, em muitas empresas do Ocidente, é patente a preocupação de adquirir as mais avançadas tecnologias sem as integrar nos objectivos da empresa. A este respeito, a experiência de muitas empresas Japonesas vem lançar uma nova perspectiva sobre a problemática da integração dos recursos humanos e dos recursos tecnológicos, no sentido de ser a tecnologia que se adapta ao homem, e não o inverso, permitindo, deste modo, a utilização e a partilha tanto do conhecimento explícito como do conhecimento tácito.

No contexto que acaba de ser descrito, a formação contínua assume um papel determinante para a competitividade das empresas. Ela impõe-se, por outro lado, como forma de tentar combater o elevado nível de desemprego que se vem verificando na Europa e que atinge não só os jovens em início de carreira, mas também indivíduos de meia-idade a quem é urgente dar uma requalificação e reconversão profissional.

No presente capítulo, foi tratada a problemática da formação contínua relativamente ao actual contexto das empresas. O capítulo que se segue abordará algumas das principais tendências que actualmente se verificam no campo da formação contínua para o mundo empresarial.

Notas

-
- xlix Para Giddens, são três as principais causas da mudança nas sociedades contemporâneas: o impacto da globalização, com a crescente interdependência não só das economias, mas também das pessoas; a mudança tecnológica; a nova vida diária que levamos, na medida em que as nossas vidas são hoje mais estruturadas na antecipação do futuro do que no passado. Os hábitos, costumes e tradições têm para nós um papel de muito menor relevo do que aquele que desempenhavam nas gerações anteriores. Segundo este autor, a globalização é um fenómeno contraditório, que causa perturbação generalizada nas instituições, nos sistemas de pensamento e nos modos de vida. Trata-se de um processo que envolve muitos riscos (culturais, sociais e ambientais), e que está ainda em desenvolvimento. Apesar de todos os riscos e contradições, Giddens encara este fenómeno da globalização com optimismo moderado.
- ¹ Isao Nakauchi é um empresário japonês, profundamente conhecedor da realidade ocidental, que, nesta obra, "dialoga" com Peter Drucker. Como é referido no Prefácio, a iniciativa deste diálogo, bem como as questões colocadas, partiu de Nakauchi.
- li Nos últimos anos têm surgido novas modalidades de *outsourcing*, estruturalmente aparentadas com parcerias, com partilhas de risco, aproveitamento de sinergias e flexibilização das estruturas empresariais. O caso do sector automóvel é paradigmático desta situação, pela participação de diversas empresas na cadeia de valor do produto final. Um outro exemplo de *outsourcing* é o que é cada vez mais comum no sector da energia, em que a empresa que detém os activos de produção (fábricas) não é a mesma que realiza a operação e a manutenção desses mesmos activos.
- lii Encontrámos esta última expressão em John Arnold, 1997, p. 21)
- liii Daniel Cohen é professor de Ciências Económicas na École Normale Supérieure e na Universidade de Paris – I (Panthéon – Sorbonne) e membro do Institut Universitaire de France. É também autor do livro *Infortunes de la Prospérité*.
- liv Madhukar Shukla é professor de Comportamento Organizacional no Xavier Labour Relations Institute em Jamshedpur e tem trabalhado como consultor para várias empresas, entre as quais a American Express. Foi também professor da ESADE (Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas, em Barcelona.
- lv Lundvall define aprendizagem, neste contexto, como sendo «*the acquisition of competences and skills that make the learning agent – be it an individual or an organisation – more successful in pursuing his/its own goals*».
- lvi Philippe Baunard é professor no Institut d'Administration des entreprises na Universidade de Aix-Marseille III. Autor de numerosos trabalhos de investigação sobre gestão estratégica, escreveu artigos e livros a nível individual e em coautoria.
- lvii John Arnold (1997) cita um estudo feito por A. P. de Carnevale, publicado em 1995 (*Enhancing skills in the new economy, in Howard*) em que é sugerido que a tecnologia conta apenas com 20% de qualquer melhoria competitiva, a educação com outros 20% e os restantes 60% têm a ver com o modo como são usados os recursos humanos e tecnológicos.
- lviii Este estudo é referido por Cohen (1997).
- lix In AIP (2001) *Política Económica e Globalização 1999-2000*, Lisboa: AIP, Colecção "Intervenções do Presidente".
- lx O sublinhado é nosso.

^{lxi} Jack Nilles é conhecido internacionalmente como o pai do teletrabalho. Fundou e dirige a JALA, uma empresa virtual de consultores de gestão, a nível internacional, que desenvolve actividade na área do teletrabalho, entre outras. Nilles é autor de numerosos artigos, capítulos de livros, e de cinco livros, sendo um dos mais conhecidos *Managing Telework: Strategies for Managing the Virtual Workforce*, publicado em 1998.

^{lxii} Opus cit.

CAPÍTULO IV

OS NOVOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO

4.1. Introdução

Neste contexto que acabamos de descrever, em que se inscrevem universidades e empresas, um contexto em que se toma consciência do fim das certezas, novos caminhos se abrem à formação contínua, nomeadamente à formação contínua para o mercado de trabalho. Fazendo parte de todo um sistema muito mais vasto, também o sistema educação/formação sofre os embates das transformações operadas à sua volta. Neste capítulo, são apresentadas algumas das principais tendências que actualmente se apresentam neste campo.

4.2. Novas formações para novos públicos

Nem todos os modelos de formação são adequados aos novos contextos de trabalho que exigem trabalhadores do conhecimento. Está hoje posta de parte a formação com base exclusiva na transmissão de conteúdos e sabe-se que a formação tem que estar ligada aos contextos de trabalho, exigindo uma atitude reflexiva da parte dos indivíduos em formação.

Os novos públicos da formação contínua procuram hoje muito mais do que completar formações iniciais interrompidas, ou mesmo os clássicos cursos de pós graduação. Tornam-se necessárias novas concepções de programas de formação contínua, de modo a garantir que ela não se vá traduzir em «mais do mesmo».

Os modelos pedagógicos tradicionais são hoje contestados. Nomeadamente a tradição behaviourista, largamente aplicada na educação de adultos, tem-se mostrado inadequada para ambientes de trabalho mais sofisticados, como tem sido demonstrado por investigações sobre a matéria (Gordon, 1997). Daí que se ensaiem agora novas abordagens, capazes de preparar as pessoas para tomar decisões, analisar sistemas, investigar, inventar novos processos, classificar, comparar e manipular informação.

Muñoz-Seca e Riverola (1997) também contestam o que eles designam por formação tradicional orientada para «cursos» mais ou menos activos, uma formação que assenta na realização de acções formativas. Por acção formativa estes autores entendem

"Una serie de situaciones acotadas de acción, a menudo artificiales, diseñadas para que el individuo logre de forma gradual, natural y espontánea el objetivo de aprendizaje deseado."
(Muñoz-Seca , 1997, p. 128)

O novo enfoque da formação exigirá, então, novos modos de ensino e novos modelos pedagógicos. O enfoque proposto por estes mesmos autores consiste na recuperação do método socrático de aprendizagem, ou seja, um processo de aprendizagem mestre-discípulo no qual o mestre ensina o discípulo a resolver problemas, a entender o mundo e a actuar sobre ele. Reconhecem, contudo, que a relação mestre-discípulo própria do método socrático, quase um a um, se torna enormemente dispendiosa e incomportável para a maioria das empresas, já que o custo do mestre tem de ser dividido por um pequeno número de discípulos. Assim sendo, pensam que o recurso à tecnologia pode ser a resolução do problema. Ou seja, é proposto um modelo socrático tecnológico.

No entanto, como veremos na II Parte deste trabalho, no capítulo dedicado às teorias de aprendizagem organizacional, a não ser que se trate de um modelo misto, em que a formação presencial seja combinada com o recurso às tecnologias, é discutível se a relação mestre-discípulo própria do método socrático pode ser minimamente conseguida. Por outro lado, existem todas as outras questões, que também serão tratadas no mesmo capítulo, sobre a relevância para a aprendizagem da interacção social entre os pares, difícil de conseguir (embora não impossível) unicamente com recurso à educação à distância.

No que concerne a duração dos cursos, ela tem também vindo a alterar-se. Os cursos longos, de várias semanas, apesar de serem considerados relevantes no que diz respeito à mudança de atitudes, obrigam a um dispêndio de tempo demasiado e são muito onerosos, pelo que têm vindo a ser postos de lado pelo mundo empresarial. A tendência da procura situa-se mais num tipo de cursos curtos, na formação por medida (*training on demand*) e pede-se, sobretudo, que aos formandos sejam dadas competências de aprendizagem – o que normalmente se designa por aprender a aprender – a fim de que se tornem mais responsáveis pela sua própria formação, que eles próprios devem controlar.

A União Europeia, a partir da reflexão conjunta de diversos peritos, apresenta as seguintes recomendações no que diz respeito à organização da formação contínua nas universidades (EUCEN, 2000b)^{lxiii}:

- *Mais cursos de curta duração*: cada vez mais procurados por profissionais em exercício que não se podem ausentar por muito tempo do seu local de trabalho. Além disso, acontece que, por vezes, os assuntos a tratar não necessitam mais do que meio-dia ou um dia.
- *Cursos com estruturas mais flexíveis*: a maioria dos adultos no activo dispõe de um tempo limitado para dedicarem ao estudo, pelo que a universidade terá de oferecer programas de formação contínua quando esses adultos estão disponíveis. Em consequência, dever-se-á disponibilizar cursos ao fim do dia, aos fins-de-semana ou mesmo nas férias de verão, o que também implica que os edifícios da universidade (nomeadamente a biblioteca, sala de computadores, etc.) estejam abertos em horários muito mais alargados.
- *Oferta de ensino mais flexível*: nomeadamente através de técnicas de aprendizagem aberta e à distância; utilização de técnicas de vídeo-conferência para salas mais próximas da residência dos alunos e o envio de materiais que possam ser utilizados de acordo com as disponibilidades de horário dos alunos. Estes processos, bem como a utilização de CD-ROMs e da Internet, poderão ajudar a solucionar os problemas de distância e de tempo.
- *Mais orientação e apoio*: a oferta de maior número de cursos (variedade de assuntos, níveis, duração e formato) permite uma escolha mais vasta da parte dos alunos, pelo que se torna necessário ajudá-los a realizar essas escolhas e possíveis combinações, de acordo com as suas necessidades e objectivos.
- *Acreditação*: dos conhecimentos adquiridos, nomeadamente em contextos de trabalho.
- *Acumulação de créditos*: para que, ao aluno que tenha frequentado diferentes cursos, seja facultada a possibilidade de transitar de uma instituição para outra, dentro da Comunidade Europeia, com a transferência desses créditos de uma instituição para outra. Este procedimento implica a existência de uma boa cooperação tanto entre universidades como entre universidades e empregadores.

Para além destas questões, há que dar resposta a uma procura crescente de «formação por medida», da parte do mundo empresarial, procura que poderá ter a sua explicação no propósito de estabelecer uma forte ligação entre a formação e os objectivos das empresas, como é referido por (Buckley e Caple, 2000, p. 11):

«The short-, medium- and long term effects of training (...) can only be experienced to the full if training is not only managed professionally but also is linked clearly with the corporate mission or purpose»

Segundo estes autores, uma formação desta natureza favorece uma abordagem sistémica da organização, em que a formação funcionará como um sub-sistema dessa mesma organização. Encarada deste modo, a formação recebe informação e *feedback* de outros subsistemas, tais como *marketing*, os objectivos da empresa e ainda *feedback* proveniente do exterior da organização. Como *outputs* deste funcionamento em sistema obter-se-á a aquisição, por parte dos formandos, de conhecimento, competências e atitudes. Buckley e Caple contrapõem este modelo de formação «aberto» ao modelo «fechado» tradicional, que se tem revelado incapaz de responder às necessidades das organizações.

Seguindo a mesma linha de pensamento, esta abordagem sistémica fornece uma relação lógica entre os vários passos sequenciais no processo de levantamento de necessidades de formação, concepção da formação, formação propriamente dita e validação da mesma.

Algumas das novas tendências da formação vêm da Gestão dos Recursos Humanos, como por exemplo as que são enumeradas por Thierry e Sauret (1994):

- Formação por e na evolução do trabalho
- Maior organização modular e personalização das acções de formação
- Maior envolvimento dos trabalhadores na sua formação
- Maior envolvimento das chefias directas na formação (monitoria, tutoria...) e melhor utilização dos saberes dos trabalhadores durante a segunda metade da carreira
- Utilização de novos meios pedagógicos (multi-*media*, formação à distância, etc.).

4.3. A aplicação das TIC à formação contínua

4.3.1. Novas perspectivas de formação

O desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação, nomeadamente o desenvolvimento das potencialidades de aprendizagem através do computador e, sobretudo, a possibilidade de aceder à Internet, são desenvolvimentos que vieram abrir novas perspectivas à educação e à formação. Estes avanços tecnológicos vieram, sobretudo, aumentar, de forma extraordinária, a capacidade da educação e formação à distância, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem virtuais e permitindo a comunicação entre formando e tutor e entre os próprios formandos entre si.

Para alguns autores, a utilização das TIC veio permitir novos modos de ensino e novos modelos pedagógicos e há mesmo quem proponha, como já se referiu em secção anterior, (Muñoz-Seca e Riverola, 1997) a recuperação do método socrático, através da utilização das tecnologias da informação e comunicação.

Tal como acontece relativamente a outros aspectos da formação, não se verifica uma unanimidade de concepções relativamente à aplicação das novas tecnologias à formação. Seguindo Aviram, Melamed e Gal (2001), as principais atitudes que actualmente são mais comuns face a esta problemática podem dividir-se em três paradigmas, que correspondem a outras tantas visões da aplicação das TIC à educação: o paradigma tecnocrático, o reformista e o holístico.

Dentro do paradigma tecnocrático, incluem-se tanto aqueles que permanecem numa atitude conservadora, acreditando que os sistemas educativos sobreviverão às TIC como sobreviveram a outras tecnologias anteriores (a televisão é a mais frequentemente citada neste contexto), como inclui, frequentemente, aqueles que não têm qualquer opinião sobre o impacto das TIC na educação. Este paradigma abrangerá também aqueles que concebem a tecnologia ao serviço de um objectivo curricular específico ou que pensam que a introdução de uma nova tecnologia pode levar a, ou necessita, de uma nova didáctica construtivista e de novos métodos de ensino/aprendizagem.

O paradigma reformista caracterizar-se-á por uma visão das TIC como uma ferramenta que pode ajudar a promover a didáctica «correcta», «interdisciplinar», «construtivista» ou ainda o que se costuma designar por «*collaborative learning*».

Quanto ao paradigma holístico, ao contrário dos dois anteriores, apresenta geralmente uma série de reivindicações relativamente à situação sociocultural e ao papel que as TIC nela desempenham. Os defensores deste paradigma caracterizam-se por dois tipos de abordagens: uma abordagem cultural e uma abordagem ideológica. A abordagem cultural reconhece que as TIC trazem consigo uma profunda evolução cultural, mudando todos os estilos e padrões das nossas vidas, e conduzirá, portanto, a mudanças dramáticas na educação. Para além do forte poder de transformação que têm em si mesmas, as TIC serão apenas uma parte, embora importante, de um conjunto de revoluções interligadas que, nos últimos vinte anos, têm vindo a transformar a cultura ocidental de uma cultura moderna para uma cultura pós-moderna. Os defensores desta visão têm também uma posição ideológica relativamente aos valores que a educação deve veicular, embora se verifiquem diferenças relativamente à identificação desses valores. Ainda de acordo com Aviram, Melamed e Gal (2001), o paradigma holístico é sobretudo o de muitos académicos, intelectuais ou futuristas, indivíduos orientados para o pensamento filosófico ou de crítica social.

4.3.2. Algumas dificuldades a ultrapassar

A utilização das novas tecnologias da comunicação e informação apresenta também alguns constrangimentos, de entre os quais são de salientar os elevados custos envolvidos. Estes custos incluem *hardware* e *software*, a manutenção do sistema, os *upgrades*, o apoio técnico e os preços das telecomunicações, para além do esforço de actualização a que é necessário proceder, uma vez que a tecnologia está em constante mudança. O tempo para recuperar os investimentos é muito curto, o que exige um sucesso quase imediato dos projectos que são implementados, ou a sua morte.

Por outro lado, a questão da competência técnica não será de somenos, por se tornar necessário reunir uma boa equipa de profissionais altamente motivados, a fim de desenhar, construir e pôr em prática os programas de formação, de modo a que a formação à distância tenha a eficácia desejada. Se tivermos em conta o actual ambiente económico em rápida mutação, compreende-se que o levantamento periódico das necessidades de formação do

mundo empresarial se torna essencial. Adicionalmente, deverão ser implementados processos de avaliação durante e após os cursos.

Para além das dificuldades de implementação da formação à distância que acabamos de referir, sabe-se hoje que a interacção constitui um dos seus principais constrangimentos, especialmente quando se considera a formação contínua para as empresas. Estudos recentes sobre «comunidades de prática» (Brown e Duguid, 1991; Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger et al. 2000) demonstraram a importância da interacção dos grupos, da visão e objectivos partilhados na aquisição de competências e conhecimento, e a aprendizagem eficaz é cada vez mais associada com a comunicação e com a partilha da informação.

A literatura sobre gestão (Pappows, 1999; Stewart, 1999; Sveiby, 1998; Nonaka & Takeuchi, 1995) enfatiza igualmente a relevância do conhecimento tácito na construção das «organizações do conhecimento», onde o conhecimento é criado, partilhado e difundido. Sveiby (1998), por exemplo, argumenta que o conhecimento está enraizado nas pessoas e que a criação de conhecimento ocorre no processo da interacção social.

O conhecimento tácito é, como se sabe, a dimensão do conhecimento mais difícil de partilhar através das tecnologias e, por isso, a formação presencial é considerada mais adequada ao desenvolvimento da interacção social, que parece ser o «calcanhar de Aquiles» da formação à distância, devido à falta de contacto visual, à impossibilidade de expressar e captar reacções não verbais e ainda à dificuldade de estabelecer relações de trabalho e regras essenciais de participação.

4.3.3. Formação à distância ou formação presencial?

Recentemente, tem vindo a ser colocada ênfase especial na formação à distância, tanto por responsáveis políticos (Giske, 2000), como por organizações internacionais (EUCEN, 2000a e b), embora não exista muita experiência a este nível naquilo que diz respeito às Universidades. Uma das vantagens da formação à distância é o facto de o desenvolvimento tecnológico poder tornar a comunicação através da Internet cada vez mais atraente.

O objectivo é oferecer uma vasta gama de oportunidades de aprendizagem, indo ao encontro de uma diversidade de necessidades de formação, através de uma oferta de «pacotes» de formação. Estes «pacotes» podem ser utilizados por cada formando, quer no local de trabalho, quer na própria residência, de acordo com a sua disponibilidade de horário.

À partida, este novo modelo de formação poderá ser muito atractivo, posto que se lhe podem apontar vantagens evidentes, entre as quais não será de somenos importância a liberdade de utilização do tempo, já que o formando pode escolher o momento que lhe seja mais favorável para aceder à formação e pode conduzir o seu processo de aprendizagem, avançando ao seu próprio ritmo. Por outro lado, um mesmo «pacote» pode ser utilizado por um grande número de indivíduos ao mesmo tempo.

Não se pode, no entanto, deixar de ter em conta que às empresas da sociedade do conhecimento que se definem como organizações que aprendem, aquilo que realmente interessa não é apenas a aquisição de conhecimento, mas mais do que isso, a criação de conhecimento. Neste contexto, poderá a formação à distância responder a esta necessidade? Dito por outras palavras: até que ponto poderá a formação à distância dar resposta às necessidades de formação contínua do mundo empresarial da sociedade do conhecimento?

Apesar dos constrangimentos avançados na secção anterior, é geralmente aceite que a formação à distância poderá desempenhar um papel importante na formação contínua para o mundo empresarial. Formação presencial ou formação à distância? A questão não parece poder ser abordada em termos de ou uma ou outra, embora se deva ter em mente que

Physical, face-to-face experiences are the key to conversion and transfer of tacit knowledge.
(Nonaka e Konno, 1998, p. 46)

Pesados prós e contras, e no que diz respeito à formação contínua para o mercado de trabalho, para programas mais longos, a melhor escolha residir numa combinação dos dois tipos de formação, começando com formação presencial, em que formadores e formandos possam ter um contacto físico. Para regiões em que predominem as pequenas empresas, particularmente em países vastos e de baixa densidade populacional, onde essas pequenas empresas se encontram, frequentemente, isoladas geograficamente, a questão que se coloca, por vezes é formação à distância ou nenhuma formação.

Neste caso, pensamos que «o bom é inimigo do óptimo», tanto mais que as empresas de pequenas dimensões têm, frequentemente, dificuldades em libertar os seus colaboradores para a frequência de cursos de formação contínua, o que pode ser evitado atribuindo diária ou semanalmente algum tempo à formação à distância no local de trabalho. Não se pode, todavia, menosprezar a questão da baixa formação dos próprios empresários que são, por vezes, avessos a ideias novas. A mudança de perspectiva face à formação contínua, neste caso à

distância, exigirá, também, muita informação com o objectivo de que esses pequenos empresários passem a encarar a formação contínua de forma positiva.

4.3.4. Contributo das TIC para um saber partilhado

Frequentemente, quando se concebe a aplicação das Tecnologias da Informação à formação, tem-se sobretudo em mente uma formação ao nível individual. Isto é ainda um reflexo de uma educação tradicional muito centrada nos indivíduos, sem a preocupação de que eles aprendam uns com os outros, e mesmo sem a convicção de que exista a possibilidade de um tal tipo de aprendizagem.

A verdade, porém, é que as TIC podem ser uma poderosa ferramenta para desenvolver a aprendizagem ao nível dos grupos e das organizações, promovendo a partilha alargada da informação, com vista à construção de um novo saber. Poder-se-á dizer que, neste sentido, existe uma dicotomia entre a ética da aprendizagem que tradicionalmente prevalece na escola - «é proibido copiar» - e a cultura de aprendizagem que hoje se procura instalar nas empresas - é preciso partilhar os nossos conhecimentos e aprender com os outros, até mesmo «copiar» boas práticas.

Desta constatação resulta que a eficácia da aplicação das tecnologias da informação à formação passa primeiro por uma mudança de mentalidade, tanto ao nível dos formandos como dos formadores, sendo certo que nenhuma tecnologia muda mentalidades e que só se partilha informação se existir a convicção de que essa partilha tanto é favorável para si próprio como para os outros. Para se estar motivado para este novo tipo de aprendizagem é indispensável que as pessoas não se sintam ameaçadas ou exploradas de que forma for.

De salientar ainda que entre as maiores barreiras que se erguem, dentro de uma organização, à partilha do conhecimento, conta-se um certo tipo de cultura de organização em que velhos hábitos enraizados e, conseqüentemente, difíceis de ultrapassar, constituem um entrave à circulação da informação.

4.4. E-learning - o futuro da formação contínua?

E-learning, também designado por *online learning*, ou por aprendizagem virtual, é basicamente a utilização de tecnologias baseadas na Internet, que oferecem uma grande variedade de soluções com vista à aquisição de conhecimento, por um lado, e ao desenvolvimento de competências e capacidades, por outro.

A *WWW* veio abrir novas perspectivas à formação à distância, o que faz com que, dentro do espaço europeu, um cada vez maior número de universidades tenha vindo a desenvolver cursos virtuais usando tecnologias baseadas nos computadores. Assiste-se, também, ao emergir de universidades virtuais. A verdade é que a Internet adapta-se muito bem à formação à distância, já que, entre outras vantagens, permite que os alunos possam organizar o seu tempo do modo que lhes seja mais conveniente e arranjar a sua aprendizagem de acordo com o seu próprio ritmo, como foi assinalado atrás. Significa isto que o papel dos formandos também se altera, na medida em ele não pode mais ser um receptor passivo, mas, pelo contrário, terá de ser um pesquisador activo, que procura soluções individuais.

A Internet é, pois, uma inovação tecnológica que não só veio afectar a maneira como as pessoas comunicam e como fazem negócio, mas também a maneira como as pessoas aprendem.

Não pode, porém, conceber-se *e-learning* como a colocação, na Internet, das mesmas lições dos cursos presenciais, aos quais se acrescentam, eventualmente, umas quantas gravuras pelo meio. Os materiais pedagógicos têm que ser adaptados ao ambiente electrónico. E mesmo que não se incorra nestes erros críticos, a experiência tem vindo a demonstrar que há ainda muito a melhorar na formação via Internet e que devem prosseguir as investigações neste campo. Numa dessas investigações, levada a cabo na Universidade de Estocolmo (Fahraeus, 2001^{lxiv}), os alunos apontaram como aspectos negativos deste tipo de formação as instruções pouco claras, o que implicava um grande esforço nas tarefas de aprendizagem; demasiada leitura e insuficiente *feedback* da parte do tutor.

Segundo Albert Sangra (2001), director académico da Universidade Aberta da Catalunha, no mundo universitário, a emergência da aprendizagem virtual, ou *e-learning*^{lxv}, em vez de ser encarada como uma oportunidade para o desenvolvimento e actualização das necessidades da sociedade, tem sido percebida como uma ameaça para algumas instituições universitárias.

Este receio terá dado origem a uma reacção de defesa que se traduz num discurso de dúvida, por vezes mesmo pejorativo, para com este tipo de educação universitária, com um constante questionamento da qualidade da *e-learning* na universidade.

A rebater este posicionamento de muitos, o mesmo académico, investigador nesta área de aprendizagem, afirma que se tem vindo a assistir a uma enorme preocupação de qualidade nos últimos tempos.

Uma das grandes dificuldades com que parecem defrontar-se os produtores deste tipo de ensino é o problema do *copyright*. Muitos cursos fornecidos através da Internet requerem o apoio de leituras. Ora, os alunos do ensino à distância, porque normalmente estão longe, não podem deslocar-se à biblioteca do *campus* da universidade, pedir emprestado um livro e tirar uma ou outra fotocópia. Poder-se-ia recorrer às «*netLibraru e-books*», mas isto também não parece ser uma boa solução, sobretudo no que diz respeito às obras de leitura obrigatória, até porque, embora se encontrem já muitas obras publicadas sob a forma de *e-books*, nem sempre se encontram os mais adequados para os cursos em questão.

Quanto ao preço do *copyright*, ele torna-se in comportável para a maioria das instituições fornecedoras de ensino à distância. Richard Niven (2001), do Open Polytechnic da Nova Zelândia, questiona-se, do seguinte modo, sobre a maneira de acabar com aquilo a que ele chama a grande injustiça, a tirania da distância:

«This is the "great injustice" for distance educators. We teach at a distance and, while we have library services, the student can't access the works at a distance and make a copy from a distance. How can we bridge this tyranny of distance invented by short-sighted legislators who can only conceive of "contact" institutions?» (Niven, 2001, p. 243).

O mesmo Niven pensa que o receio de que as novas tecnologias sejam uma ameaça para os direitos de autor não tem razão de ser; pelo contrário, educação e *copyright* serão, em seu entender, uma parceria:

«All of these new technologies created arguments that the works and the rights of copyright owners would be destroyed. Far from it. Works are more widely read and sold because of modern technology, not in spite of it» (ibidem).

O que se torna desejável é que o *e-learning* contribua para uma simbiose entre aprendizagem e trabalho, no sentido em que as necessidades de aprendizagem sentidas no próprio local de

trabalho possam ser rapidamente satisfeitas, à medida que vão sendo sentidas, quer internamente – Intranet – ou do exterior – Internet.

No que diz respeito ao trabalho dos professores, o *e-learning* é portador de tremendos desafios, na medida em que eles terão que ser, sobretudo, facilitadores da aprendizagem e não mais os transmissores de conhecimentos.

O *e-learning* exige a criação de ambientes de aprendizagem adequados, onde sejam criadas situações capazes de atrair a curiosidade do formando, mas que também apelem à cooperação e à sua capacidade de auto controlo. O objectivo destes ambientes é servir de suporte a processos de aprendizagem construtivos, onde seja apoiada a criação de verdadeiras comunidades de prática virtuais.

Podem ser criados ambientes de aprendizagem virtuais de diferentes maneiras. Poder-se-á dizer que até a simples colocação de computadores dentro de uma sala de aula onde os alunos podem ir buscar a informação de que necessitam ou enviar mensagens através de *e-mail* pode funcionar como um poderoso estímulo para o processo de aprendizagem.

No entanto, a sala de aula tradicional pode ser totalmente substituída por um ambiente virtual, à distância, via Internet. Trata-se de um *site* acessível aos formandos através da Internet, onde os alunos podem realizar debates com professores e colegas, à distância, através de *e-mail* ou de grupos de discussão. Ao mesmo tempo, é registado o progresso de cada formando e cada um pode avançar à medida dos seus esforços e capacidades e receber apoio individual.

4.5. As novas missões dos professores

Estes novos tipos de formação trazem responsabilidades acrescidas e requerem uma nova atitude da parte dos professores/formadores da formação contínua. Considera-se hoje ultrapassado o modelo tradicional da aula de cátedra, em que o professor se assumia como uma espécie de «rei» dentro da sua aula, quando se imaginava que a aprendizagem se poderia processar por meio da escuta passiva de um saber como que «pronto a servir», transmitido pelas palavras do mestre. Pensa-se agora que estes profissionais servem mais para estimular, colocando em situação, para treinar os alunos a fazer face ao imprevisto em vez de os fazer memorizar repertórios de operações (Levy-Leboyer, 1997).

Assim:

«To operate effectively in an "open" system trainers have to be aware of and alert to, the realities of, and the changes in, other sub-systems and organizations beyond their own which may impact on the form, content and conduct of their training efforts» (Buckley e Caple, 2000, p. 16).

Esta atenção, esta captação de outras realidades envolventes poderá obviar à tradicional lentidão que a formação tem demonstrado para dar resposta às necessidades das organizações, que faz com que, muitas vezes, as condições já se tenham alterado quando a formação é feita. Embora reportando-se, neste caso concreto, aos departamentos de formação dentro das próprias empresas, a proposta de Buckley e Caple revela-se interessante, na medida em que reflecte uma visão sistémica da formação, que poderá dar uma melhor resposta às necessidades de formação do mundo empresarial.

Ainda de acordo com a perspectiva dos mesmos autores, e considerando que os formadores têm agora de ser capazes de facultar respostas mais rápidas às necessidades de formação, estes profissionais devem manifestar uma atitude positiva perante solicitações de respostas rápidas, sem que rapidez seja necessariamente equacionada com falta de qualidade. Os formadores são, assim, exortados a trabalhar no sentido de «depressa e bem», em casos em que tal se revele premente. Esta atitude não significará uma menor preocupação com uma prática cuidada, mas antes uma maior capacidade de aceitar riscos e de trabalhar com base na própria experiência e na de outros colegas formadores.

Esta atitude obriga a um conhecimento aprofundado das situações de formação, para que o formador possa avaliar o nível dos riscos a aceitar e os caminhos mais curtos que podem, por vezes, ser tomados.

As questões expostas por Buckley e Caple colocam-nos algumas interrogações, nomeadamente a de saber em que medida será possível, aos professores da formação contínua nas universidades, a adaptação a esta prática dinâmica, de tipo empresarial. Não exigirá este modelo de formação uma rapidez de acesso às necessidades de formação que só está ao alcance dos centros de formação das próprias empresas?

Seja como for, a consciência de que a formação ao longo da vida implica uma «mudança de percepção da profissão de professor» estende-se já a alguns sectores universitários que estão

de acordo em que os professores não podem continuar a ser apenas os detentores, transmissores e produtores (através das suas actividades de investigação) de conhecimento (EUCEN, 2000b).

A formação contínua, e de uma forma muito específica a formação à distância, vai trazer novas exigências a esta profissão, na medida em que, muito frequentemente, passam a ser também atribuições dos professores a concepção de novos programas de formação, bem como a produção de materiais e *media* pedagógicos. Por outro lado, o facto de o aluno passar a ser encarado como um cliente implica que sejam tidas em conta as suas características, expectativas e necessidades individuais. Torna-se, então, necessário ouvir, estimular e guiar os projectos individuais dos formandos, ao mesmo tempo que os processos de aprendizagem se centram mais ao nível colectivo. O professor passa, assim, a ser também um tutor, que serve de elo de ligação entre o aluno e o centro de recursos que a universidade passa a ser.

A formação ao longo da vida traz ainda uma outra missão aos professores: o desenvolvimento de relações com o mundo empresarial e o mercado de trabalho em geral. Isto justifica-se tanto mais quanto, por um lado, a formação pretende dar resposta às necessidades do mercado de trabalho, e, por outro lado, a validação dos conhecimentos adquiridos em contextos de trabalho exige um aprofundar do conhecimento desses mesmos contextos.

A formação à distância, sobretudo na sua vertente *online – e-learning* – constituem mais um, e talvez dos maiores desafios que se colocam à capacidade de flexibilidade e de aprendizagem dos próprios professores. As redes, como parte da tecnologia educativa, constituem uma enorme oportunidade de aprendizagem. Porém, esta afirmação só é verdadeira se os utilizadores souberem usar essa tecnologia, não só pedagógica, mas também tecnicamente, e isto não só no que respeita ao aluno como aos próprios tutores. Por isso mesmo, a eficácia do *e-learning* depende, em grande medida, da capacidade que o tutor tiver de utilizar a tecnologia de modo a alcançar os objectivos de aprendizagem desejados. Quer isto dizer que não basta que um tutor *on-line* tenha conhecimento das potencialidades e limitações das redes. É também necessário que ele esteja familiarizado com as técnicas de ensino adequadas a uma boa utilização das tecnologias da informação e que trabalhe, total ou parcialmente em linha com as pessoas em formação.

Podemos então concluir que a formação contínua obriga a repensar a missão dos professores, tornando-a bem mais exigente. Estarão os professores universitários motivados para essas

novas exigências? Não necessitarão, eles próprios, de formação específica para estas novas atribuições? Que incentivos lhes são dados no sentido de suscitar a sua adesão a estas novas propostas?

4.6. Uma nova filosofia da formação

De há alguns anos a esta parte, sobretudo no contexto empresarial, as palavras *formação e desenvolvimento* passaram a ter uma conotação diferente, no sentido em que antes, a formação numa empresa era encarada como uma série de passos conducentes à evolução duma carreira dentro duma mesma organização. A formação era encarada como uma recompensa e como uma promoção, sem que se atendesse, em geral, às necessidades específicas de cada funcionário para poder desempenhar melhor as tarefas que lhe eram, ou podiam vir a ser, atribuídas. Pode dizer-se que a esta mudança no sentido das palavras corresponde, também, uma mudança na filosofia da formação. Passamos a desenvolver esta ideia.

Numa organização que pretende tornar-se uma organização que aprende, a formação dos recursos humanos adquire particular relevância. Ela torna-se essencial para o desenvolvimento de competências que interessam à empresa, aumentando também a polivalência individual, de modo a facilitar a mobilidade interna dos trabalhadores, nos casos em que isso é necessário, permitindo a sua adaptação a novos postos de trabalho, e tem ainda a função de reforçar a motivação do trabalhador e conduzir à sua satisfação pessoal.

É hoje, entretanto, reconhecido que a formação dos efectivos das empresas tem que ir muito para além do aumento das qualificações e das competências individuais. Neste sentido, a ênfase desloca-se do nível individual para o nível colectivo, pois, numa organização que aprende, é sobretudo este último tipo de aprendizagem que importa.

Ou seja: é necessário que os indivíduos de uma organização sejam capazes de partilhar o seu conhecimento tácito de modo a gerar conhecimento novo. É preciso que se vá para além da resolução de problemas específicos e se aceda a um tipo de aprendizagem que permita estabelecer novas premissas através de novos paradigmas, modelos mentais, novas perspectivas (Argyris e Schön, 1978). É importante que os colaboradores das organizações sejam capazes de adoptar um «pensamento sistémico» (Senge, 1990). Só deste modo o

conhecimento se desenvolverá, em espiral, dentro dessas mesmas organizações (Nonaka e Takeuchi, 1995).

Para além das consequências para a formação, esta nova visão traz também implicações ao nível da organização do trabalho, que terá de ser pensada de modo a fomentar a aprendizagem em grupo, a partilha duma visão comum e de objectivos também partilhados. Assim, considera-se que determinados modelos de formação convêm mais à organização que aprende do que outros.

Assumindo este ponto de vista, Thierry e Sauret (1994) chamam a atenção para o facto de a noção de «formação por catálogo» ser hoje, pelo menos no plano das ideias, claramente posta em causa pelos próprios formadores, por se tratar de um modelo de formação não directamente articulada com as necessidades a médio prazo do mundo empresarial. Os mesmos autores afirmam, também, estar igualmente cada vez mais ultrapassado o debate, muito limitado, que opõe a «formação geral centrada no desenvolvimento das pessoas» e a «formação profissional centrada na adaptação ao posto de trabalho».

Trata-se, pois, de dois tipos de formação que se consideram hoje ultrapassados: uma formação centrada numa lógica de oferta, sem ter em conta as necessidades reais do mundo empresarial, por um lado, e a tentativa de adaptação ao posto de trabalho, por outro. Alguns autores falam mesmo de um novo paradigma da formação, assentes na ideia de que é manifestamente insuficiente a transmissão de conteúdos teórico-práticos:

«On passe d'une situation émetteur récepteur par rapport à ces contenus à une situation où la nouveauté des savoirs se crée dans la participation coactive des acteurs. La formation prend alors de plus en plus la forme de réflexions collectives. L'émergence de cette activité réflexive est sans doute liée au fait qu'aujourd'hui on est moins à même de connaître à priori les caractéristiques idéales des pratiques professionnelles adaptées. De plus, on assiste à une augmentation graduelle du niveau général d'instruction, ce qui a pour conséquence de rendre les formés revendicateurs d'un rôle coactif du processus de formation.» (Wittorski, 1994, p. 70)

Esta ideia da formação concebida como uma prática reflexiva colectiva está certamente ligada àquela outra segundo a qual não existem agora formações universais, já que cada empresa tem as suas especificidades. Por isso mesmo, é realçada a importância da formação estar ligada à planificação de projectos da organização Assim, Buckley e Caple, 2000, p. XV, afirmam:

«Training has always played an important and an integral part in furthering many kinds of human learning and development. If organizations are to make the best of the training function in their response to and promotion of change, the training function will need to be closely linked with business plans.»

Por outro lado, e como já foi salientado, a ideia de uma carreira para toda a vida, dentro da mesma empresa, pela sua improbabilidade cada vez maior, tem vindo a ser substituída por uma outra que encara a mudança de empresas, de locais e mesmo de carreiras. Talvez por isso, as formações técnicas têm vindo a ser desvalorizadas, e há até quem afirme que o aspecto técnico se torna acessório, porque transitório, e o que importa é, então, aprender a aprender, aprender a adaptar-se à mudança (Lemaire e Nivoix, 1995).

Mas será que se devem desvalorizar as formações técnicas em todas as situações? Estamos em crer que o conhecimento técnico (que se obtém, também, através da formação) é a base (condição necessária), mas não chega (condição não suficiente). Desvalorizá-la seria, pois, um grave erro, já que, no limite, teríamos pessoas que se relacionariam muito bem, que seriam capazes de reflectir, mas que não seriam capazes de fazer tecnicamente nada (por exemplo, reparar uma máquina; conhecer a legislação aplicável; os tipos de seguro que serão mais favoráveis a cada cliente).

Do nosso ponto de vista, é importante reforçar a ideia de que o conhecimento técnico é imprescindível, mas, na sociedade do conhecimento, ele torna-se curto, tendo de se lhe adicionar outro tipo de competências que permitam manter a organização na linha da frente das rápidas evoluções sociais e económicas.

Por outro lado, no tecido económico não só nacional, mas também ao nível europeu ou dos Estados Unidos da América, coexistem empresas muito diferentes - por exemplo, uma pequena fábrica de cerâmica industrial (tijolos, telhas, etc.) e uma pequena ou grande empresa que desenvolve tecnologias de informação e comunicação. Surgem, então, algumas questões. Será que estas empresas necessitam do mesmo tipo de formação? Contudo, se nos colocarmos do lado da formação específica para cada empresa, outras questões ainda se nos colocam, entre as quais gostaríamos de referir as seguintes:

Quanto custa uma «formação por medida» para uma ou duas pessoas (ou mesmo três ou cinco) de uma pequena empresa? Poder-se-á pensar na oferta deste tipo de formação num

mercado de poucos consumidores ou com muitos consumidores em que quase existe um produto para cada um deles?

Apesar das muitas questões que se colocam e que ainda não podem ter uma resposta definitiva, assiste-se, sem dúvida, a uma mudança na filosofia da formação que se centra agora nos grupos. Assiste-se, ainda, a uma visão mais holística, sistémica da formação e existe um maior enfoque no processo em vez de nas funções. As organizações querem ser organizações que aprendem e *aprendizagem e trabalho* passaram a ser sinónimos. (Overfield, 1998)

4.7. A avaliação da formação - garantia de eficácia

A avaliação da formação - envolvendo não só os aspectos pedagógicos, mas também os seus efeitos nos indivíduos e nas organizações - é hoje considerada uma componente essencial da formação. Partindo-se do pressuposto de que com a formação se pretende obter transformações ao nível dos indivíduos (competências) e ao nível das organizações (causadas pelo impacto da formação), esta questão assume particular relevância.

Pensa-se hoje que a componente avaliativa faz parte integrante da formação, sendo um instrumento privilegiado para detectar ineficiências e, em muitos casos, reduzir o volume da formação, aumentando a qualidade.

A avaliação constituirá um elo de ligação entre a entidade formadora e a empresa, «a partir da identificação dos efeitos e resultantes da formação, nos indivíduos e nas organizações laborais que dela beneficiam» (Salgado, 1997, p. 105). De alguma forma, trata-se, em certa medida, de uma garantia de eficácia, eficácia que se materializa na aplicação posterior dos conhecimentos adquiridos e na identificação das competências a desenvolver no futuro.

Embora a formação seja hoje considerada um ponto-chave para a criação e gestão de conhecimento nas empresas, é errado pensar que todas as empresas adquirem qualquer conhecimento por meio de acções de formação. Muñoz-Seca e Riverola (1997) afirmam que a maioria das acções de formação que levam a cabo as empresas não tem impacto algum na competitividade presente ou futura dessas mesmas empresas.

O problema não reside na formação, mas sim no tipo de formação que é seleccionado e da forma como ela é levada a cabo. A formação pode ter impacto negativo quando é mal concebida, mal estruturada, e quando não se destina às pessoas a quem se dá a formação, podendo, deste modo, produzir efeitos perversos sobre os sujeitos da formação.

É sabido que, à partida, a implementação de acções de formação implica sempre um risco, por dois motivos: o primeiro é a dificuldade de conhecer com precisão as reais necessidades do público visado pela formação; o segundo tem a ver com a mudança tecnológica e estrutural que é apanágio das organizações do nosso tempo e que faz com que, mesmo quando assente em estudos prévios de necessidades, a formação possa ter lugar em moldes que não respondem às exigências requeridas, que entretanto se alteraram (Salgado, 1997).

Para isso, são desenvolvidos instrumentos adequados e fiáveis que não se traduzem apenas na clássica avaliação feita pelos formandos após uma acção de formação. A verdade é que uma forte satisfação por parte dos sujeitos da formação não é sinónimo da sua eficácia, no sentido da sua repercussão posterior na competitividade da empresa.

Trata-se, pois, de uma etapa essencial na organização da formação, já que contribui, de acordo com Salgado (1997, p. 62), para:

- Uma melhor compreensão da realidade, através dos dados recolhidos, posteriormente analisados e tratados;
- Uma capacidade de decidir, a partir desses dados, que constituem a base para a definição de estratégias;
- Uma acção dirigida sobre os dados conhecidos, visando a implementação de procedimentos e tácticas capazes de satisfazer as estratégias definidas.

Mas que modelos aplicar com vista a uma adequada avaliação, sobretudo no que tem a ver com a medida dos seus efeitos não imediatos, tanto ao nível dos indivíduos como das organizações?

Meignant (1997) propõe um modelo de avaliação da formação que inclui 4 níveis de avaliação – a avaliação da satisfação; a avaliação pedagógica; a avaliação da transferência para as situações de trabalho e a avaliação dos efeitos da formação.

Quanto à primeira – a avaliação da satisfação, Meignant não lhe atribui grande importância porque este nível traduz uma avaliação que, na maioria das vezes, não permite tirar conclusões reais relativamente à acção da formação. Não se pode prever qual virá a ser a aplicação real daquilo que os formandos aprenderam, nem os efeitos que essa aplicação pode ter para a empresa.

Da mesma opinião partilha Le Boterf (1998), ao afirmar que a experiência tem demonstrado que nem a satisfação do formando constitui sempre um critério de sucesso pedagógico, nem a sua insatisfação significa automaticamente falta de qualidade da formação. Até porque

«Les parcours de professionnalisation ne sont pas toujours des promenades agréables. Ils peuvent être coûteux et exigeants en efforts» (Le Boterf, 1998, p. 240).

Voltando ainda ao modelo de avaliação de Maignant (1997), e no que diz respeito à avaliação pedagógica – que avalia os conhecimentos adquiridos pelos formandos no final da formação, ela pressupõe, segundo o autor, uma definição prévia dos objectivos, numa fase anterior à formação, com base em abordagens que permitam uma observação e uma medição bem conduzidas.

No que tem a ver com a avaliação da transferência para as situações de trabalho, Meignant chama a atenção para o facto de esta transferência não depender apenas do formando, já que a organização tem uma parte activa nesse processo, ao criar ou não as condições para a sua implementação.

Quanto à avaliação dos efeitos da formação, tratar-se-á de um nível em que se tenta analisar se os objectivos individuais e colectivos da formação foram realmente alcançados. É, de acordo com Meignant, muito difícil de se conseguir realizar.

Kessels (1993), que propõe um modelo de avaliação da formação incluindo 14 passos, atribui relevância especial ao último passo - a avaliação do impacto da formação. Este autor desenvolve, mais do que o anterior, este aspecto da formação. Em seu entender, a avaliação do impacto da formação terá como objectivo responder a questões tais como: O ambiente do trabalho mudou? O problema inicial (que deu origem à formação) foi resolvido? O objectivo inicial foi atingido? Esta avaliação dará lugar a um relatório de resultados que poderá trazer sugestões de melhoria ou dar lugar à reformulação da formação.

Também Salgado (1997) insiste na importância de avaliar os efeitos da formação, no sentido em que ela proporciona uma visão retrospectiva, permitindo também repor algumas questões que se relacionam com a análise inicialmente feita, através de necessidades detectadas. Dentro da mesma linha de pensamento de Kessels (1993), esta autora sustenta que

«Avaliar os efeitos da formação constitui um dever imperioso de quem a promove, uma vez que a avaliação constitui um instrumento de informação indispensável aos centros decisores, tornando-se assim, um agente de auto-regulação da formação» (Salgado, 1997, p. 39).

Dentro desta linha de pensamento, a avaliação tem então uma função estratégica, na medida em que pode ajudar a redefinir estratégias de formação mais eficazes, de forma que não se repitam eventuais erros de concepção ou prática da formação. Será então uma cultura a implementar, sempre numa perspectiva de meta-avaliação, ou seja, de reflexão e de rigor, tendo em conta que a grande variável a ter em conta são as pessoas. Os resultados da avaliação permitirão optar por alterar ou reformular, total ou parcialmente, o modelo formativo adoptado.

Com base em diferentes modelos de outros autores que modernamente têm vindo a estudar esta temática, e em estudos levados a cabo por si própria, Salgado (1997) apresenta um modelo que é consistente com a ênfase na avaliação dos efeitos da formação. O seu modelo envolve 5 momentos, em que o último se debruça sobre os efeitos da formação. No entender desta autora, este 5º momento tem lugar pelo menos 4 meses após o final da formação, e envolve o juízo de valor formulado tanto pelos ex-formandos como pelas empresas.

Quanto aos primeiros, o seu juízo de valor incide sobre o nível de utilidade e aplicabilidade da formação às exigências da função e o seu nível de inserção sócio-profissional. Relativamente às empresas, serão os chefes directos das empresas a ajuizarem da qualidade de desempenho dos ex-formandos, bem como dos efeitos que se fazem sentir na organização em consequência dela.

A concluir, poder-se-á dizer que, nos diversos passos que conduzem à implementação da formação, deve estar prevista não só a avaliação que é feita imediatamente após a formação, mas também, e muito principalmente, a avaliação do impacto da formação.

4.8. O mercado da formação para o mundo empresarial

Vimos que, no actual contexto de aprendizagem nas organizações, a formação é encarada, pelas empresas mais competitivas, como um elemento crítico para que essa aprendizagem tenha lugar de acordo com as suas necessidades. Também se tornou já por demais evidente que as abordagens tradicionais da formação não correspondem àquilo que se espera da formação, tanto ao nível das empresas como dos próprios indivíduos.

Nestas circunstâncias, o conceito de formação tem vindo a ser repensado, relativamente aos processos e aos conteúdos, de modo que, para além do enfoque nas competências, a força de trabalho possa ser dotada da capacidade de resolução de problemas, criatividade e absorção da inovação. Só assim os trabalhadores serão capazes de enfrentar a constante mutação a que o mundo empresarial está sujeito. Isto obriga também a uma redefinição de toda a estrutura dos sectores de formação, no sentido de dar resposta a algumas questões, nomeadamente: quais os novos papéis da formação? Que acções ou actividades de formação devem ser desenvolvidas? Que novas estratégias de formação servem melhor as necessidades actuais?

Poder-se-á dizer, com Muñoz-Seca (2000), que o mundo da formação está perante uma revolução relativamente aos seus objectivos, aos seus clientes, aos seus fornecedores e aos seus métodos. As instituições educativas e formativas do Estado, outrora locais privilegiados de aprendizagem, competem actualmente com instituições de formação privadas, com as empresas que criam os seus próprios centros de formação (e, em alguns casos, as suas próprias universidades) e com o próprio local de trabalho, instituído como local rico de aprendizagens. Reconhece-se, com efeito, que os processos de aprendizagem que ocorrem no local de trabalho ou à sua volta são mais poderosos do que os processos de aprendizagem incorporados em contextos formais de formação (Kessels, 1993).

Um dos aspectos em que hoje se centram as atenções é a criação de ambientes propícios à aprendizagem e, por consequência, à criação de conhecimento. Deste ponto de vista, mesmo no que diz respeito à formação fornecida pelas empresas, a mudança também se impõe, já que se considera que as abordagens tradicionais da gestão da formação e desenvolvimento não facultam os ambientes de aprendizagem necessários ao trabalho do conhecimento.

Uma forma de ultrapassar estas limitações será a proposta de alguns teóricos de que cada empresa conceba o seu próprio *curriculum*, de modo a transformar o seu ambiente de trabalho

do dia a dia num ambiente de aprendizagem (Kessels, 2000). Não parece, contudo, fácil a concepção de um tal *currículum*, até porque isso pressupõe que se saiba exactamente quais os conhecimentos e quais as competências que é necessário desenvolver.

Dentro desta nova perspectiva, a formação contínua deixa de ser vista como uma série de cursos isolados que alguns profissionais frequentam, quando aparece uma determinada oferta (quantas vezes bem diferente das reais necessidades das organizações). Ao invés, a formação transforma-se na aprendizagem organizacional em que as acções de formação têm lugar dentro de um plano integrado de formação, pretendendo-se que exista uma clara relação entre os processos de aprendizagem em contextos de formação e em contextos de trabalho.

Esta ideia de formação provém, sobretudo, de empresas bem sucedidas. Actualmente, o que se verifica é que a empresa é o actor principal, enquanto que alguns sectores da Administração Pública tentam desesperadamente seguir o passo enérgico que as empresas estão a impor (Muñoz-Seca, 2000).

Síntese

Assiste-se, hoje, a uma concepção da formação mais holística e sistémica, mais centrada nos grupos e privilegiando os processos relativamente às funções, uma formação em que se considera que trabalho e aprendizagem estão interligados.

É praticamente consensual a ideia de que as actuais necessidades de formação contínua exigem modelos de formação adequados aos novos públicos, nomeadamente cursos de curta duração, mais flexíveis, que possam ir de encontro às disponibilidades das pessoas, dando solução a problemas de distância e de tempo. Uma oferta de formação mais diversificada exige, porém, orientação e apoio às pessoas nas escolhas e possíveis combinações dos cursos. Nos casos de cursos mais longos, e no que se refere à formação contínua universitária, a Comunidade Europeia aconselha a acreditação dos conhecimentos adquiridos em contextos de trabalho, bem como a atribuição de créditos que permitam a mobilidade dos formandos entre instituições.

A procura de formação, da parte do mundo empresarial, demonstra, entretanto, que os cursos longos têm vindo a ser preteridos em favor de cursos curtos, e que, em vez de uma formação

estandardizada, cresce a procura da formação por medida. Em geral, as organizações esperam que os seus colaboradores adquiram competências de aprendizagem, para que se tornem mais responsáveis pela sua formação, e que eles próprios sejam capazes de a controlar.

As novas tecnologias da informação e comunicação vieram dar um novo contributo à formação contínua, nomeadamente no campo da formação à distância. Entre outras vantagens das TIC, são sobretudo referidas as seguintes: uma maior liberdade de utilização do tempo e a possibilidade de prosseguir a aprendizagem ao ritmo próprio de cada um, conduzindo o seu próprio processo de aprendizagem. A utilização destas novas tecnologias apresenta, contudo, alguns constrangimentos, dos quais se destacam as dificuldades de interacção, tanto mais que o conhecimento tácito é a dimensão do conhecimento mais difícil de partilhar através das tecnologias, e é também de grande relevo na criação de conhecimento novo.

A formação presencial apresenta-se, então, como a mais adequada ao desenvolvimento da interacção social, embora a combinação destes dois tipos de formação – presencial e à distância - seja encarada com interesse crescente. Apesar dos constrangimentos já mencionados, a formação à distância pode resolver as dificuldades de formação em regiões em que predominam pequenas empresas, particularmente em países de baixa densidade populacional, onde a questão que se coloca é ou formação à distância ou nenhuma formação.

Todos estes novos modelos de formação, e muito particularmente a introdução das TIC, obrigaram a repensar as missões dos professores da formação contínua, que deixam de ser encarados como os detentores e transmissores de conhecimento, para serem vistos como facilitadores da aprendizagem. Pensa-se, também, que a eficácia da aplicação das novas tecnologias à formação passa por uma mudança de mentalidades, tanto ao nível dos formandos como dos formadores, no sentido da partilha do conhecimento e da aprendizagem com os outros.

A avaliação, numa perspectiva de reflexão e de rigor, é uma etapa essencial na organização da formação. Ela tem uma função estratégica, permitindo alterar ou reformular, total ou parcialmente, o modelo formativo adoptado. Não pode, porém, limitar-se à avaliação da satisfação dos formandos imediatamente após a formação, mas deve contemplar, muito especialmente, o impacto da formação.

Notas

-
- ^{lxiii} Esta reflexão conjunta teve lugar no *European Higher Education Forum*, em Bruxelas, em Janeiro de 2000. Este Forum foi organizado pela Comissão Europeia, com a ajuda da EUCEN – European Universities Continuing Education Network. Aí estiveram reunidos cerca de 200 peritos convidados, incluindo reitores, decanos e diversas autoridades universitárias, bem como representantes de redes institucionais e temáticas e ainda organizações de *stakeholders* que actuam a nível europeu.
- ^{lxiv} O artigo que aqui se refere centra-se no debate entre alunos, num ambiente de aprendizagem electrónico. Como é salientado pela autora, embora esta situação de aprendizagem seja normalmente baseada numa perspectiva do ensino/aprendizagem centrada no aluno, a maioria dos estudos realizados nesta área centra-se mais na perspectiva do professor do que na dos alunos. O objectivo do estudo em causa foi obter uma melhor compreensão dos problemas e das possibilidades experimentados por alunos que utilizam *e-debates* na sua aprendizagem.
- ^{lxv} Neste artigo, Sangra dá a seguinte definição do termo *e-learning*, de Rosenberg, 2000 (citado por Sangra, 2001, p. 235): «the use of technologies based in the Internet that provide a wide variety of solutions that bring together the acquisition of knowledge and abilities or capabilities».

II PARTE

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta segunda parte da investigação, é apresentada a sua fundamentação teórica. Começamos por nos debruçar, no capítulo V, sobre a problemática das competências, sendo apresentadas duas perspectivas diferentes. Uma primeira, centra-se na aquisição das competências ao nível individual e o seu estudo teve como base principal os seguintes autores, entre outros: Levy-Leboyer (1997 e 1998), Thierry e Sauret (1994), Wittorsky (1994 e 1997) e Le Boterf (1994, 1996 e 1998). A outra perspectiva, mais recente, focaliza a sua atenção na necessidade do desenvolvimento de competências ao nível colectivo, de uma organização, e assentou nos seguintes autores: Senge (1990), Senge e tal. (1994), Hamel e Prahalad (1994 a) e b)) e Leonard (1998). Esta última perspectiva converge para as que desenvolvem a criação de conhecimento dentro das organizações, teorias que são estudadas no capítulo seguinte.

O capítulo VI inicia-se com uma reflexão sobre a importância do conhecimento para a sobrevivência das organizações, apresentando-se o que designámos por uma tentativa de definição de conhecimento, sendo ainda explicitada a distinção entre conhecimento e informação. Procede-se, depois, a uma abordagem das principais teorias actuais da gestão do conhecimento, para nos centrarmos em duas correntes, aqui designadas por «corrente americana e europeia» e «corrente japonesa». A «corrente japonesa», mais preocupada com a criação do conhecimento organizacional, é estudada com mais detalhe, por ser aquela em nos fundamentámos, mais directamente, para a interpretação dos dados recolhidos no trabalho empírico. Serviram-nos de referência principal, entre outros, os seguintes autores: Nonaka e Takeuchi (1995), Nonaka e Konno (1998), Nonaka e Nishiguchi (2001), Nonaka, Toyama e Byosière (2001), Von Krogh (1998) e Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2000).

O capítulo VII, que encerra esta segunda parte, apresenta as teorias de aprendizagem organizacional que considerámos mais relevantes para o nosso trabalho e que, pelo seu carácter inovador, mais têm contribuído para a reflexão em torno das questões relativas à aprendizagem em contextos de trabalho. Este conceito é explicitado à luz dos contributos dos teóricos que aprofundámos, nomeadamente os de Argyris e Schön (1978), Argyris (1993), Senge (1990), Wenger (1999), Wenger e Snyder (2000) e Brown e Duguid (1991 e 1998).

Embora não exista uma definição comumente aceite de aprendizagem organizacional, ela significa, neste estudo, um processo de aquisição, interpretação e integração de conhecimento que tem lugar a diferentes níveis: individual, de grupo, organizacional e mesmo inter-organizacional. Implica um processo de compreensão partilhada do conhecimento e de

construção de sentido da realidade. Por este processo, as aprendizagens individuais enraízam-se na memória e na estrutura da organização.

Seguindo a proposta de Antal e tal. (2001), incluímos dois tipos de abordagens no campo da aprendizagem organizacional: uma centrada na maneira como o conhecimento existente é partilhado, utilizado e armazenado e outra centrada no modo como é criado conhecimento novo. Como referimos no capítulo VII, as teorias da aprendizagem organizacional não se podem dissociar das teorias de criação e gestão do conhecimento, teorias que estão ligadas ao conceito de organização que aprende.

CAPÍTULO V

CONHECIMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

5.1. Introdução

Neste capítulo, é discutida a problemática das competências mais procuradas pelo mercado de trabalho. Após uma breve panorâmica do desenvolvimento deste conceito e da explicitação das razões subjacentes ao seu surgimento, são apresentadas duas abordagens diferentes desta questão. Uma primeira, que se centra na aquisição das competências ao nível individual e uma outra, mais recente, centrada na necessidade do desenvolvimento de competências ao nível colectivo, de uma organização. Argumenta-se que esta última se aproxima das correntes que defendem a criação de conhecimento dentro das organizações, estudada no capítulo que se segue ao presente. O papel da motivação no desenvolvimento das competências é também tratado, bem como a importância da auto-estima e da auto-imagem na auto-motivação.

5.2. As competências individuais

5.2.1. Breve história de uma abordagem

Embora o termo competência seja relativamente recente, o conceito recua no tempo. Já os antigos romanos haviam definido uma forma de perfil de competências, na tentativa de descrever os atributos que deveria ter um «bom soldado romano». O grande marco que inicia o estudo e o debate sobre esta problemática situa-se, porém, entre os anos 1960-70, quando foram desenvolvidas investigações psicológicas, por equipas norte-americanas, em organizações industriais, visando identificar, nos indivíduos, os parâmetros que tinham uma influência mais directamente significativa no desempenho no trabalho. Esses estudos debruçavam-se, em geral, sobre os quadros dirigentes das empresas, e as competências investigadas e explicitadas situavam-se no domínio do comportamento. Mais especificamente, sobre os comportamentos que tinham por objectivo estimular, entusiasmar, animar, motivar uma equipa.

David McClelland, um desses investigadores, psicólogo da Universidade de Harvard, foi quem primeiro introduziu o conceito de competência, em 1973, como reacção contra os testes de inteligência e outros testes tradicionais utilizados para prever o rendimento das pessoas no trabalho. Segundo McClelland (1973), os testes académicos de aptidão tradicionais e os testes de conhecimentos, tal como as notas escolares e as credenciais, não prevêem o rendimento no trabalho e o êxito que as pessoas têm na vida. Além do mais, esses testes são, na opinião do mesmo teórico, frequentemente realizados de modo a pôr de lado as minorias, as mulheres e as pessoas dos níveis socio-económicos mais desfavorecidos.

Esta sua convicção levou-o a procurar outras variáveis, a que ele chamou «competências», que pudessem permitir uma melhor previsão do rendimento no trabalho. Tais variáveis poderiam ser usadas para prever o desempenho no trabalho, e não seriam influenciadas nem pela raça, pelo género, ou por factores socioeconómicos. A sua investigação ajudou a identificar os factores de um desempenho de sucesso que não podiam ser atribuídos à inteligência de um trabalhador, nem mesmo ao seu grau de conhecimento ou à sua perícia (*skill*)^{lxvi}.

A metodologia das competências de McClelland^{lxvii} assenta, por um lado, na comparação sistemática de pessoas que têm um desempenho superior com pessoas com um desempenho médio, para identificar os factores de sucesso e, por outro lado, na identificação de pensamentos e comportamentos específicos que têm uma relação causal com resultados bem sucedidos.

Posteriormente, Boyatzis (1982), que foi discípulo de McClelland, com o seu livro *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, vulgarizou o termo e deu início à abordagem das competências como impulsionadoras do sucesso das organizações, e que viria a ter grande popularidade nos Estados Unidos da América. Pouco depois do aparecimento da obra de Boyatzis, é publicado, no Reino Unido, em 1984, o livro de John Raven^{lxviii} *Competence in Modern Society*, também na linha dos trabalhos de McClelland, sobre o estudo dos comportamentos que distinguem os trabalhadores mais eficientes dos menos bem sucedidos, sendo salientada a importância de uma vasta gama de competências genéricas de alto nível. Com estas duas publicações, a aprendizagem pelas competências desloca-se do contexto académico para o mundo das empresas, interessando gestores, consultores e os profissionais do Recursos Humanos em geral.

O movimento^{lxix} das competências teve, na Europa, o seu pico à volta do início dos anos 90 (Jacot et al., 2001) e a gestão pelas competências continua a ter influência em muitas organizações. No entanto, em nosso entender, este movimento ultrapassa, em muito, o mundo das empresas. Se, como refere Florence Lefresne^{lxx}, a preocupação de preparar os trabalhadores para actividades laborais, cada vez menos prescritas e cada vez mais autónomas, parece ser largamente transversal na abordagem das competências na Europa, esta preocupação traduz-se de forma muito diversa de acordo com os países. Verifica-se uma grande preocupação com a validação dos saberes adquiridos em contexto de trabalho e ainda com a elaboração de referenciais que permitam uma base para a negociação colectiva. De uma certa forma, poderemos dizer, com Jacot et al. (2001), que a noção de competência é, antes de mais, uma construção social, uma noção que se vai sobrepor à de qualificação, modalidade chave da relação salarial do trabalho industrial da organização taylorista.

O caso de França, onde a abordagem das competências teve um impacto extraordinário, vindo, inclusivamente, a influenciar muito do que se tem escrito, em Portugal, sobre esta matéria, merece-nos uma atenção particular, pela situação especial em que esta abordagem surge e pela amplitude que veio a adquirir^{lxxi}. Neste país, a noção de qualificação esteve no centro dos debates nos anos 70 e 80, ligada à questão da «desqualificação» acarretada pela introdução das novas tecnologias informáticas e automáticas e ligada também à «*introuvable relation formation-emploi*» (Tanguy, 1986). O objectivo era encontrar uma melhor articulação entre o sistema educativo e o sistema produtivo. Ainda de acordo com Jacot et al. (2001), a noção de qualificação permaneceu envolta em conflito, relativamente aos três aspectos sob os quais era considerada:

- A qualificação requerida – a que é pedida pelos empregadores, em função da definição dos postos de trabalho, feita previamente e em ligação com as mutações tecnológicas e as mudanças organizacionais que podem surgir posteriormente.
- A qualificação adquirida – a que os empregados possuem e que resulta do sistema de formação inicial e contínua, bem como da prática profissional. É portanto a articulação dos saberes, saber fazer e «saber ser» que têm os empregados, mesmo que de um modo virtual, não utilizados na prática nos processos de produção.

A qualificação reconhecida – que se exprime na classificação profissional.

Ou seja: os empregados desejam ser remunerados o melhor possível pelas (por todas) as qualificações adquiridas, enquanto que os empregadores só desejam pagar apenas a qualificação requerida pela produção.

Podemos dizer, em síntese, que as transformações verificadas no mundo do trabalho, da formação e da negociação colectiva tornaram esta noção de qualificação ultrapassada e pouco operacional. Emerge, assim, em França, a noção de competência, noção que se difunde a partir de 1990, no seguimento de um acordo de empresa - o acordo A CAP 2000^{lxxii} – que foi concebido e implementado na siderurgia (Jacot et al., 2001).

Mas recuemos um pouco relativamente à assinatura deste acordo. Quem primeiro reivindicou o reconhecimento da noção de competência foram os empregados, os trabalhadores, mais precisamente os da metalurgia, no seguimento de Maio de 68, como exigência de reconhecimento, em termos salariais, do seu «trabalho real» e não apenas do «trabalho presente». Os movimentos de greve no início dos anos 70, na Renault, Peugeot, etc. fazem surgir um novo sistema de classificação na metalurgia – acordo de 21 de Julho de 1975, assinado pela UIMM (Union des Industries et Métiers de la Métallurgie), por um lado, e pela CFTC (Confédération Française des Travailleurs Chrétiens), a CGC (Confédération Générale des Cadres) e a FO (Force Ouvrière), por outro lado.

São introduzidos quatro critérios de classificação dos trabalhadores: a autonomia, a responsabilidade, o tipo de actividade e os conhecimentos necessários. Os dois primeiros – autonomia e responsabilidade – eram até aí reservados ao trabalho de concepção e de enquadramento e encontram-se hoje no centro dos debates sobre a noção de competência.

Após a metalurgia, numerosas profissões seguiram esta mesma experiência.

«Mais, en pratique, l'impacte des nouvelles grilles ainsi adaptées est resté plutôt limité, l'évaluation des tâches "reposant généralement sur une appréciation du seul travail prescrit au salarié par la hiérarchie, sans que l'ensemble des compétences mises en oeuvre (...) soit évalué". Ce système de classification n'est donc pas complètement en rupture avec le précédent et peut être surtout vu comme un transfert du pouvoir effectif de classement des branches vers l'entreprise, et comme une individualisation plus ou moins négociée des salaires au niveau des établissements» (Jacot et al., 2001, pp. 53 e 54).

A questão é que por trás de tudo isto está a remuneração, como salientam Bernard Galambaud e Patrick Gilbert (citados por Jacot et al., 2001, p. 60). A noção de competência abriria assim, às empresas, o caminho para uma maior subjectividade, que se poderia traduzir numa arbitrariedade nos critérios de julgamento.

«Car, d'une certaine manière, on retrouve dans la mise en oeuvre de cette «logique de compétences», et notamment dans la non distinction explicite entre la compétence, au singulier, et les compétences, au pluriel, la même ambiguïté que l'on avait rencontrée à propos de la notion de qualification et la même confrontation des points de vue entre employeurs et salariés» (ibidem, p. 60).

A conflitualidade que outrora existira em torno das qualificações surge agora à volta das competências, tanto mais que esta questão não tem apenas a ver com a formação, mas está no centro das relações salariais e do debate em torno das relações laborais. Para além disso, a noção de competência carece de objectividade, é ambígua. O carácter ambíguo da competência é, aliás, bem evidenciado por Levy-Leboyer (1997, p. 71) quando refere três dificuldades principais que lhe são inerentes:

- Em medi-la, devido ao seu carácter *«fluido, polimorfo, combinatório, adaptável às flutuações conjunturais, transformável às situações inéditas, deformável às oportunidades dos acontecimentos, pertinente face às eventualidade»*.
- Em pesá-la, porque *«ela brota de situações de interfaces, surge de acontecimentos imprevistos, aparece para solucionar o não-prescrito, intervém para interpretar, convive com a urgência, opera sobre as variáveis, saltita sobre as franjas do inesperado»*.
- Em formá-la porque, se é verdade que a transmissão de conhecimentos técnicos continua a ser uma condição necessária da aprendizagem profissional, a competência, sendo uma disposição para agir, *«faz apelo a aptidões, a capacidades, a recursos de produções que nenhum instrutor poderá transmitir»* (ibidem, p. 74).

5.2.2. A dificuldade duma definição

A definição de competência de Boyatzis (1982) que, como vimos na secção anterior, divulgou este conceito, é muito alargada e tanto pode ser *«uma característica fundamental de uma pessoa»* como também *«um motivo, um traço característico, uma habilidade (skill), um*

aspecto da imagem de si próprio ou do seu papel social, ou um corpo de conhecimento» que um indivíduo detenha.

Esta definição é tão lata que é, por vezes, acusada de ter dado origem à situação actual em que cabe quase tudo no campo das competências. E a verdade é que, por vezes, consultores e dirigentes dos Recursos Humanos de algumas empresas têm elaborado taxionomias exaustivas de competências.

Por se tratar de um conceito que tem significados distintos para os diferentes campos disciplinares, a sua definição torna-se difícil. Uma revisão da literatura sobre esta temática revela umas dezenas de definições de competência. Praticamente todas elas são ou demasiado latas, ou vagas, ou mesmo ambíguas. E isto justifica-se talvez pelo facto de, tratando-se, embora, duma noção muito vulgarizada, ser também um conceito que está *em vias de fabricação*, ainda *pouco trabalhado* (Le Boterf, 1994). Assim,

«(...) a noção de competência, já de si rica em ambiguidades, adquire novas significações, suscita curiosidade, é investida de múltiplas funções e o seu uso generaliza-se em domínios diversos» (Alaluf e Stroobants, 1994, p. 46).

A análise de algumas definições de competência revela a ênfase nas **capacidades** e no **conhecimento**. *«Capacidade de transferir destrezas (skills) e conhecimento para novas situações em contextos de trabalho»* (boletim de Outubro de 1989 da UDACE - Unit for the Development of Adult Continuing Education, unidade do National Institute of Adult Continuing Education - NIACE, Leicester, Reino Unido); *«conjunto dos conhecimentos e qualidades profissionais postos em prática para resolver uma situação ou um problema particular»* (Chantal Tomasino, 1988, citado por Morand-Aymon, 1993); *«capacidade para mobilizar diversos recursos organizados de forma complexa para responder adequadamente a uma determinada situação»* (Türkal, 1998); *«o saber mobilizar as suas competências, capacidades e qualidades para fazer face a um dado problema ou os conhecimentos e qualidades em acção»* (Mandon, 1990).

Mas a competência pode designar

«(...) todo o saber assimilado e integrado que, de repente, em situação, se exprime graças a uma intuição que permite ao mesmo tempo ver a realidade, compreender o problema e decidir» (Crayssac, 1998, p. 14).

Ora, este carácter intuitivo, repentino, da competência, parece-nos vir aumentar a ambiguidade do conceito.

Minvielle (1998) pretende demarcar-se daquilo que qualifica como «*uma perspectiva clássica*» da noção de competência, segundo a qual a competência é «*uma qualidade ou um conjunto de qualidades dum operador*». (Minvielle, 1998, p. 17) Concentra-se então no **fazer**. Ser competente será, do seu ponto de vista, ser capaz de fazer e a competência é, ao mesmo tempo, **produto** e **processo**. É produto, na medida em que é o resultado das experiências, das aprendizagens que permitiram ao indivíduo apropriar-se «*daquilo que é necessário fazer numa dada situação*» (ibidem, p. 18). É também processo na medida em que se pode aperfeiçoar, já que, ao aperfeiçoar as suas «*performances*», o indivíduo vai melhorando as suas competências. Neste sentido, parece-nos que pode dizer-se que uma competência nunca está adquirida em definitivo.

Esta ideia de processo está também na base da caracterização de competência feita por Le Boterf (1994) que, em face da dificuldade que reconhece para se encontrar uma definição de competência, começa por caracterizá-la por aquilo que ela não é:

«*(...) não é um estado ou um conhecimento possuído; não se reduz nem a um saber nem a um saber-fazer. Não é assimilável a um conhecimento da formação*» (ibidem, p. 16).

Posteriormente, Le Boterf (1998) define a competência como «*uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica*».

Também dentro desta linha de pensamento, Meignant (1999) vê na competência essencialmente «*um saber-fazer exercido em situação profissional*». Este saber-fazer significa «*capacidade para fazer (e não apenas para conhecer)*», é operacional, pelo facto de se concretizar em situação de trabalho e é validado, na medida em que é reconhecido pelo meio envolvente. Ou seja: é «*útil, utilizável e utilizado*» (ibidem).

A noção de competência aparece, ainda, associada à noção de **comportamento**. Quer dizer: as competências traduzir-se-ão por comportamentos «*que contribuem para o sucesso profissional no emprego ocupado*». Elas constituem «*um elo*» entre as missões a desempenhar na vida profissional e os comportamentos postos em prática para desempenhar essas mesmas missões, por um lado e, por outro lado, «*as qualidades individuais necessárias para se comportar de maneira satisfatória*» (Levy-Leboyer, 1997). Segundo esta autora, as

competências são apreendidas através dos comportamentos *«que permitem desempenhar eficazmente as missões que constituem um posto ou um emprego»*.

A definição proposta por Thierry e Sauret (1994, p. 188) parece sintetizar as que acabam de ser referidas. Do seu ponto de vista, competência será

«(...) um conjunto de conhecimentos, de capacidade de acção e de comportamentos estruturados em função de um fim num dado tipo de situação».

Poderemos dizer, em resumo, que a dificuldade da definição faz com que os diferentes autores se empenhem em tentar explicitar o que entendem por competência apresentando, *«trabalhando»* umas quantas características desta noção. Estas características parecem-nos bem sintetizadas por Thierry e Sauret (1994, p. 53):

- A competência possui um duplo carácter operatório e de finalidade: só faz sentido relativamente à acção – é sempre *«competência para agir»* - e à finalidade pretendida com essa acção; é, portanto, indissociável da actividade pela qual se manifesta;
- É relativa a uma dada situação, como capacidade de se lhe adaptar e evoluir em relação a ela. Tira partido dos diferentes elementos dessa situação para permitir ao indivíduo adaptar-se-lhe ou, mais exactamente, adaptar-se às condições evolutiva;
- Combina de maneira dinâmica os diferentes elementos (saberes, saberes-fazer práticos, raciocínios...) que a constituem, para responder a essas exigências de adaptação.

Karl Sveiby^{lxxiii} liga o conceito de competência ao de conhecimento. Por uma questão prática, e uma vez que *«a palavra "conhecimento" é uma noção com tantas conotações»*, considera que a palavra competência será a que melhor pode descrever o conhecimento humano. Para este autor, *«a competência de um indivíduo consiste em cinco elementos mutuamente dependentes»*, sendo esses elementos o *«conhecimento explícito»*, a *«habilidade»*, a *«experiência»*, o *«julgamento de valor»* e a *«rede social»*. Esta rede social é *«formada pelas relações do indivíduo com outros seres humanos dentro de um ambiente e uma cultura transmitidos pela tradição»* (Sveiby, 1998, p. 42).

Ao contrário de Sveiby, Peter Drucker distingue conhecimento de competência específica, afirmando que uma das mudanças que hoje se verificam ao nível dos trabalhadores do

conhecimento é que as pessoas trabalham hoje cada vez mais com o conhecimento do que com uma competência específica. Segundo este autor, o conhecimento e a competência diferem numa característica fundamental:

«(...) as competências mudam de forma muito, muito lenta. (...) No entanto, o conhecimento vai mudando. Torna-se obsoleto e muito rapidamente». (Drucker, e Nakauchi, 1999, p. 124)

Saliente-se, contudo, que, tanto Sveiby como Drucker se debruçam sobre o conhecimento nas organizações e não especificamente sobre a questão das competências.

Numa tentativa de precisar o que é a competência *«profissional»*, Bunk (1994, p. 9) apresenta uma definição indirecta deste conceito, explicitando que

«(...) possui competência profissional quem dispõe dos conhecimentos, destrezas e capacidades exigidos por uma profissão, sabe solucionar tarefas laborais com autonomia e flexibilidade e tem capacidade e disposição para participar de forma actuante no ambiente profissional que o envolve e no seio da organização do trabalho.»

Poderemos talvez dizer que Bunk engloba várias competências na sua noção de competência profissional. Engloba também a motivação – considerada, aliás, por alguns autores, como uma competência – e menciona a organização do trabalho, que nos parece de importância relevante no desenvolvimento de competências e de criação de conhecimento dentro das organizações.

5.2.3. As competências mais procuradas no actual contexto das organizações

Mas quais serão as competências-chave que, no actual contexto de mudança, são mais procuradas pelo mercado de trabalho?

Maria João Rodrigues (1994, p. 91) enumera algumas dessas competências que, em seu entender, o grosso da população deveria ter:

- Domínio das tecnologias da informação na óptica do utilizador
- Competências linguísticas, para que as pessoas se possam relacionar com outros espaços
- Competências comportamentais como saber aprender, saber trabalhar em equipa, saber comunicar

- Uma formação de base^{lxxiv} que permita perceber o contexto envolvente da empresa, da organização
- Competências técnicas para um *perfil profissional de espectro largo*

Embora se pense que continua a ser necessário investir na formação de qualificações especializadas e técnicas, embora de banda larga,

«Em geral, o que se exige é a capacidade de adaptação à mudança, a capacidade de trabalhar em equipa, da partilha de responsabilidades de gestão e a resolução de problemas, de aprender a aprender» (Gonçalves, 1994, p. 289).

Tendo em conta mais especificamente o contexto português, a análise do Quadro Comunitário de Apoio 1994-1999 para Portugal demonstrou igualmente que

«(...) o consenso parece ir para a formação para as competências de 3ª dimensão: o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, a pensar, a ser capaz de modificar comportamentos» (Gonçalves, 1994, p. 306).

E isto porque se acredita que

«(...) estas competências permitirão a adaptação rápida a novas situações, o que se torna uma exigência face à rápida evolução de novas tecnologias e portanto aos novos processos de produção» (ibidem).

Estas competências de «3ª dimensão» são também designadas de «competências-chave» ou «nucleares» porque estão na base de todo o tipo de funções do que hoje se designa como o trabalho do conhecimento. Stahl et al. (1993, p. 35) referem-se a elas como sendo

«(...) aquelas competências profundamente enraizadas, como a "flexibilidade", a "capacidade para tomar iniciativas", "capacidade de pensamento abstracto", "trabalhar em equipa" e "capacidade de aprender" (competências de auto-aprendizagem)».

Em conclusão: uma vez que a formação de qualificações especializadas e técnicas é agora insuficiente

«(...)os objectivos da Formação passam a situar-se para além da aquisição de conhecimentos e técnicas de aplicação, exigindo-se também uma cultura profissional que facilite a

compreensão, análise, participação nos problemas do contexto de trabalho» (Ambrósio, 1993, p. 224).

Trata-se de adquirir

«(...) posturas, capacidades, atitudes, competências de "3ª dimensão" que ajudam a adaptação mais rápida e melhor a novas situações, desenvolvendo o aprender a aprender, a pensar, ser capaz de modificar atitudes de relação, critérios de apreciação, conhecer o sentido da evolução e dos dinamismos colectivos» (ibidem).

Os autores que consultámos não se detêm, em geral, nas competências técnicas, normalmente equacionadas como «qualificação profissional», como acontece com Morand-Aymon (1993). Quanto às competências de «3ª dimensão», também designadas de «não-técnicas», «comportamentais» ou «sociais», variando de autor para autor, podem ser encontradas listas, por vezes exaustivas, de acordo com o resultado dos estudos levados a cabo por diferentes investigadores. Apresentamos, em seguida, alguns exemplos de diferentes classificações.

5.2.4. As competências «sociais (não técnicas)» de Morand-Aymon

De acordo com o resultado de uma investigação conduzida junto de doze empresas francesas, durante dois anos, Morand-Aymon (1993) agrupou em três domínios as competências sociais mais procuradas pelos empregadores: pessoais, relacionais e organizacionais.

Competências pessoais (saber-ser)

- motivação/implicação
- responsabilidade
- decisão
- iniciativa
- atitudes

Competências relacionais (saber-fazer com pessoas)

- comunicação/relações interpessoais

- espírito de equipa e colaboração
- transmissão /difusão da informação
- capacidade de comandar, de estimular...

Competências organizacionais (saber-fazer com um sistema)

- polivalência
- adaptabilidade
- flexibilidade
- autonomia
- resolução de problemas

5.2.5. As competências «fundamentais» de Thierry e Sauret

Com a designação de competências fundamentais, Thierry e Sauret (1994, p.189) abarcam as cinco competências que, em seu entender, se encontram, em graus diversos, na quase totalidade das profissões actuais:

- Capacidade para procurar e tratar a informação, na maior parte dos casos cada vez mais abstracta, quer dizer com menos relação directa com a matéria, com o produto;
- Capacidade para trabalhar em equipas (cada vez menos hierarquizadas) - competência para conduzir as suas actividades em interacção com outros (responsabilidades globais, grupos-projecto...);
- Capacidade de funcionar em organizações cada vez mais complexas. Competência para identificar problemas e para procurar as respectivas soluções, para hierarquizar a importância dos problemas e para reagir ao imprevisto;
- Capacidade para organizar o seu próprio trabalho. Competência para agir por si próprio, para fixar objectivos e prioridades a respeitar na execução do seu trabalho, para estabelecer um plano de acção no exercício da respectiva profissão;

- **Capacidade para organizar o trabalho.** Competência para definir orientações, negociar os objectivos, gerir os meios, decidir e arbitrar, analisar e controlar os resultados.

5.2.6. As «capacidades gerais» de Wittorsky

Wittorsky (1994) refere «*capacidades gerais*» que permitem gerir globalmente uma situação e refere uma valorização de novas competências, mais cognitivas e sociais. Na base das necessidades destas competências está, segundo o mesmo autor, «*uma intelectualização maior do acto produtivo*» (ibidem, p. 69) que faz apelo já não tanto à percepção, mas sobretudo à cognição. Fazendo apelo à classificação de Aubrun e Orofiamma (1990), Wittorsky lembra que hoje se privilegiam as competências da terceira dimensão, e enumera as seguintes: capacidades de comunicação, de trabalho em grupo, de autonomia, de decisão e de criatividade.

5.2.7. As «competências emocionais» de Goleman

Goleman (2000) introduz o conceito de competências emocionais, que também designa por «*competências distintivas*», e que serão

«*(...) as capacidades que distinguem os profissionais excepcionais dos médios. São estas as competências de que as pessoas necessitam para terem um desempenho soberbo*» (Goleman, 2000, p. 325).

Para Goleman, existem dois níveis de competência profissional – um primeiro nível das competências que ele designa de *limiar*, que inclui as aptidões mínimas para o desempenho de um posto de trabalho, e um segundo nível, a que chama de *competências distintivas* (que serão as competências *emocionais*) onde se incluem as capacidades que distinguem os profissionais excepcionais dos médios.

Segundo este autor, essas competências distintivas são em número de seis: a influência, a liderança de equipas, a consciência empresarial, a autoconfiança, a vontade de vencer e a própria liderança em si (ibidem, p. 327).

Goleman cita Ruth Jacobs e Wei Chen, investigadores de Hay/McBer de Boston, que analisaram os resultados provenientes de um estudo de competências efectuado em quarenta empresas com o objectivo de avaliar o *peso relativo* que uma dada competência tinha na distinção entre os profissionais excepcionais e os medianos^{lxxv}. Os resultados desta

investigação demonstraram que uma maior competência nas capacidades puramente cognitivas era 27% mais frequente nas *estrelas* que nos profissionais médios, ao passo que os pontos fortes em competências emocionais eram 53% mais frequentes nessas mesmas *estrelas*. Ou seja, as competências emocionais eram duas vezes mais importantes no seu contributo para a excelência do que as competências puramente intelectuais e o conhecimento técnico.

Baseando-se em diversas investigações, Goleman conclui que todos esses estudos apontam para o facto de a inteligência emocional desempenhar um papel mais relevante no desempenho profissional superior do que as capacidades cognitivas e os conhecimentos técnicos especializados. Este autor refere ainda que as competências emocionais são tanto mais procuradas quanto mais elevado for o nível profissional dentro das empresas. Assim, no caso das posições mais modestas, como empregados subalternos e escriturários, haveria uma maior procura das competências técnicas que das competências interpessoais. Nos níveis mais elevados, porém, ao nível de posições de chefia ou profissões liberais, as qualidades de relacionamento interpessoal importavam mais que as competências técnicas na distinção entre um desempenho superior e um médio.

A visibilidade das competências sociais torna-se ainda mais evidente em empresas que diminuem de dimensão. Com efeito

«À medida que as organizações se tornam mais pequenas devido a vagas sucessivas de downsizing, as pessoas que restam são mais responsáveis e mais visíveis. Onde anteriormente um empregado de nível médio podia facilmente esconder um temperamento irascível ou tímido, agora competências como o domínio das próprias emoções, a capacidade de gerir bem os encontros, o trabalho em equipa e a liderança vêm à tona e contam mais do que nunca» (Goleman, 2000, p. 17).

O mesmo autor acrescenta ainda que

«Qualidades pessoais como a resistência, o optimismo e a adaptabilidade estão a receber uma nova valorização» (ibidem, p. 19).

5.2.8. A metodologia de identificação de competências de Levy-Leboyer

No actual contexto de incerteza, muito frequentemente, é necessário mudar de produtos,

procurar novas clientelas e investir em novas áreas. Por isso mesmo, cada empresa terá de construir o seu referencial de competências de acordo com os seus objectivos. Partindo deste pressuposto, Levy-Leboyer (1997) propõem uma primeira hipótese de identificação das competências a partir das profissões (*métiers*) dentro de uma empresa. Aqui, uma primeira dificuldade se coloca: a necessidade de chegar a acordo sobre a definição de profissão, o que, se é evidente, em alguns casos, não o é em muitos outros.

Numa tentativa de ultrapassar esta dificuldade, a mesma autora argumenta que se deve dar uma atenção particular à dimensão transversal das competências, já que uma profissão não está directamente relacionada com a organização do momento nem com os sistemas implantados ao momento. Neste ponto, profissão não é o mesmo que posto de trabalho, instrumento base da estrutura definida e peça aplicativa dos organigramas determinados. Segundo a autora (p. 28), o posto corresponde à necessidade da organização em curso. A profissão acompanha as exigências de evoluções da empresa, modelizando as competências identificadas como necessárias para permitir estas evoluções.

O trabalho constituirá, então, numa primeira fase, em dar corpo à noção de profissão enquanto instrumento que permite, depois, construir um referencial de competências, centrando a atenção nas competências necessárias para exercer cada profissão. Nesta perspectiva, Levy-Leboyer identifica quatro tipos de competências:

- *Competências teóricas* – conjunto dos saberes adquiridos em meios de formação e de informações
- *Competências práticas* – saber concretizar o conjunto dos dados; concretizar realizações e acções; traduzir as informações e conhecimentos, torná-los operacionais; reproduzir, enriquecer os processos operatórios de qualidade
- *Competências sociais* – querer responsabilizar-se colectivamente; colaborar em diligências de progresso colectivo; ter facilidade relacional; ter implicação relativamente à organização
- *Competências cognitivas (combinatórias ou resolutórias)* – saber conjugar as informações e os saberes; coordenar as acções; procurar novas soluções; saber trazer inovação e criatividade

Esta é uma abordagem complexa, morosa e exaustiva. No entanto, a autora em causa apresenta outras abordagens possíveis:

- *Identificação das competências integrando outros parâmetros*

Um desses parâmetros pode ser **os valores da empresa**. Neste caso, o referencial é construído a partir duma visão da empresa, centrada quer sobre um determinado projecto a ser implementado, quer sobre uma cultura visada, quer sobre uma vocação específica afirmada.

Um outro parâmetro poderá ser **privilegiar domínios de competências**, uma fórmula que deriva da anterior. Aqui, opta-se por citar um número pouco elevado de competências e tem-se como objectivo designar os domínios onde se devem prioritariamente centrar esforços.

- *Identificação das competências de diferença (críticas ou distintivas)*

Neste caso, fazem-se sobressair os elementos que distinguem os sujeitos que revelam um desempenho superior dos que fazem prova dum desempenho médio. A definição de competência que serve de referência é a de Boyatzis (1982), ou seja «*uma característica subjacente dum indivíduo e que tem uma relação de causa-efeito com o desempenho médio ou superior de uma função*».

Releva igualmente desta análise o processo que consiste em descobrir quais são as competências que vão trazer um ganho directo à empresa relativamente às empresas concorrentes.

- *As escolhas tipológicas ou categoriais*

Esta abordagem consiste em pôr em relevo, através dum referencial de empresas, uma única categoria de competências; é uma «*maneira de modelizar as expectativas fortes*» da empresa, num dado momento da sua evolução. Assim, tentar-se-ia identificar uma única panóplia de competências, por exemplo comportamentais, excluindo, assim, as competências de práticas profissionais ou de conhecimentos.

5.2.9. A inteligência profissional

O papel da inteligência no desenvolvimento das empresas é cada vez mais enfatizado e é designado por alguns autores americanos pela expressão «*professional intellect*» (Quinn et al.,

1996). Esta designação abrange as competências que temos vindo a tratar, embora este termo seja mais aplicado quando se referem os gestores, as elites das empresas.

Michel Crozier segue também esta linha de pensamento. Para este teórico das organizações, o problema da mudança é, antes de mais, o da capacidade de raciocínio (*raisonement*) e é por aí que tem de se começar; é preciso «formar trabalhando sobre a inteligência». A mudança pressupõe a transformação dos homens e «os homens mudam pela demonstração da superioridade dum modelo intelectual» (Crozier, 1995, p. 33).

Esta temática tem vindo a ser aprofundada nomeadamente por J. B. Quinn et al. (1996), que apresentam um modelo de «*professional intellect*» de uma organização. Este modelo funcionará a quatro níveis, apresentados por ordem crescente de importância (J. B. Quinn et al., 1996, p. 72):

Conhecimento cognitivo (ou *know-what*) que é a formação inicial à entrada da vida profissional, comprovada por uma certificação e que é essencial, mas geralmente muito insuficiente do ponto de vista da empresa.

Competências superiores (*know-how*) que traduz a aplicação do “saber livresco” à execução. Será a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na formação inicial a problemas complexos do mundo real.

Compreensão das organizações (*know-why*) é o conhecimento profundo da rede de relações de causa e efeito que permite ir para além da execução de tarefas para resolver problemas mais abrangentes e mais complexos. Os profissionais com *know-why* são capazes de antecipar interações subtis e consequências não intencionais. A expressão mais avançada da compreensão das organizações é a intuição altamente desenvolvida, por exemplo a percepção instintiva de quais os projectos a implementar e exactamente quando fazê-lo.

Criatividade auto-motivada (*care-why*) que consiste na vontade, motivação e capacidade de adaptação para alcançar o sucesso.

Resumindo: o nível de competências eleva-se do *saber o quê*, para o *saber-como*, o *saber porquê* e o *preocupar-se com o porquê*.

Este último nível de competências é o mais importante, já que o desenvolvimento da «criatividade auto-motivada» dentro de uma organização permite que ela possa fazer face,

com sucesso, às rápidas mudanças actuais e renovar as suas competências a nível cognitivo, as «competências superiores» e a compreensão das organizações. Ou seja:

«(...) o valor da inteligência aumenta nitidamente à medida que se avança na escala intelectual do «conhecimento cognitivo» para a «criatividade auto-motivada» (Quinn et al., 1996).

Vemos então que este último nível de competências, que corresponderá ao que outros autores designam por competências de 3ª dimensão, está intimamente ligado à motivação.

5.2.10. Comentário-síntese

A dificuldade de identificação das competências chave, que a revisão da literatura demonstra, está relacionada, em nosso entender, com o contexto de incerteza e de constante mudança em que se inserem as empresas do nosso tempo. A enumeração das competências proposta por Morand-Aymon, Thierry e Sauret ou Wittorsky/Aubrun e Orofiamma corresponde, na essência, à generalidade das designações encontradas noutros autores, mesmo se alguns vão mais longe na sua especificação, referindo, nomeadamente, «a capacidade de resolver conflitos» e de «manter o sangue-frio nas situações de stress...» (Levy-Leboyer, 1997, p.11). Saliente-se, por outro lado, que a designação de competências é, frequentemente, permutável com a de capacidades.

Quanto às «competências emocionais», aquilo de que Goleman nos fala, embora dito de outra forma, situa-se ainda no âmbito das chamadas competências sociais, também designadas por novas competências, competências comportamentais, transversais, ou ainda *soft skills* (por oposição às *hard skills*, ou competências técnicas). Esta ênfase neste tipo de competências, patente na maioria da literatura sobre esta temática, está relacionada com a emergência de novos modelos organizacionais decorrentes das grandes transformações nos processos produtivos, valorizando, mais do que as competências técnicas, as atitudes.

Parece-nos, contudo, que será difícil avaliar a necessidade de competências fora duma situação concreta, na medida em que é sempre necessário inventar novas respostas para situações diferentes. Deste ponto de vista, faz sentido a proposta de Levy-Leboyer de que cada empresa elabore o seu próprio referencial de competências. Tal tarefa afigura-se-nos, porém, de uma razoável complexidade, abarcando todas as categorias profissionais, tratando-se, especialmente, de empresas com uma dimensão significativa.

Os diferentes autores parecem reflectir a consciência de que, para que uma tarefa ou um conjunto de tarefas se realize, é necessário que o indivíduo (ou conjunto de indivíduos) saiba como fazer (competências técnicas) e queira fazer (mobilização de competências). Para que uma organização sobreviva, ela tem de se adaptar constantemente a novas situações, o que pode implicar fazer de outra maneira ou mesmo, em muitos casos, fazer outra coisa. É também esta consciência que se reflecte nos autores que valorizam o papel da inteligência, aliada a uma forte motivação, sobretudo ao nível das elites dentro de uma organização, responsáveis por tomadas de decisão por vezes rápidas, dentro de um ambiente de incerteza.

5.2.11 Como se adquirem as competências?

Como vimos, a revisão bibliográfica desta questão das competências, que vem do campo da Gestão dos Recursos Humanos, mostra que, mesmo não existindo unanimidade de classificação e caracterização das mesmas, se verifica uma grande confluência de opiniões, sobretudo no que diz respeito às competências genéricas ou transversais, ou seja, as que se ligam ao saber-ser, atitudes e comportamentos. Subsiste, todavia a questão de saber como se desenvolvem essas competências. Poderá a formação inicial fazer face a essa necessidade? Que contextos serão mais favoráveis ao desenvolvimento das competências?

As conclusões dos teóricos que estudámos apontam para a ideia de que os contextos profissionais ou outras experiências de vida extra-escolares são mais consentâneos com o desenvolvimento dessas competências. Levy-Leboyer (1997, p.11) designa, aliás, de «competências extra-escolares» essas competências comportamentais a que os empregadores dão cada vez mais importância e acrescenta que estas posturas só se adquirem ou desenvolvem com a reflexão e integração das experiências da vida (saberes experienciais), de passagem por situações marcantes (formativas), de tomada de consciência sobre si.

Segundo esta mesma autora (ibidem, p.10), há três maneiras de desenvolver as suas competências: na formação inicial, **antes** da vida activa; através da formação para adultos, **no decurso** da vida activa; e no próprio exercício duma actividade profissional, ou seja, **pela** vida activa. Trata-se duma aprendizagem ao longo de toda a vida e essa aprendizagem não se processa, necessariamente, apenas na escola ou mesmo no local de trabalho. Mesmo as experiências fora do trabalho – familiares, desportivas ou sociais irão reforçar o património das competências, pois «a experiência é formadora». Esta é uma visão que vai de encontro ao conceito de LLL tal como é apresentado no discurso da União Europeia, na medida em que a

formação se apresenta como um contínuo, não existe, ou antes, pretende-se que não exista, uma separação entre formação inicial e formação contínua.

Nesta visão da aprendizagem e da consequente educação/formação, o indivíduo deixa de ser um sujeito passivo, pois o que agora se lhe pede é que seja ele próprio a encarregar-se da sua formação e que seja capaz de a gerir ao longo de toda a sua vida. A formação terá, então, de

«(...) centrar-se menos no "homem estudante" como uma espécie diferente do "homem activo", e encarar mais claramente o "homem em construção permanente" da sua personalidade e da sua presença social, sujeito e objecto de acção educativa constante» (Barata e Ambrósio, 1988, p. 107).

Porém, para que um tal tipo de formação possa ter lugar, será preciso, segundo Dominicé (1998), a *«competência de existir»*, que possibilitará que cada indivíduo tome em mãos não só a sua própria formação contínua como também a sua existência. O mesmo autor refere três competências^{lxxvi} - procurar, observar e comunicar - que se adquirem ao longo da vida e que servem de base aos diferentes processos de aprendizagem.

Os contextos que servem, por excelência, a aquisição das competências são, de acordo com a maioria dos autores, os contextos de trabalho. Assim, na opinião de Le Boterf (1998) não se pode já pensar apenas em termos de competência, mas também de *«profissionalismo»* (termo que começa a vulgarizar-se a partir dos anos 90) e fala duma *«identidade profissional»* que *«dá um sentido aos saberes e às competências»* que se adquirem, aumentando as possibilidades de empregabilidade. Neste sentido, sempre segundo Le Boterf, não é apenas com formação que se consegue a profissionalização e cada um deve tomar em mãos a sua própria profissionalização, tendo em conta as exigências da empresa em que está inserido. Indispensáveis são o prazer de aprender e a tenacidade.^{lxxvii}

Em que medida, porém, é que a experiência é formadora? O grau de aprendizagem, ou, dito de outra maneira, o nível de aquisição de competências depende de um cada vez maior número de experiências? A resposta a estas questões não é linear, já que a correspondência entre experiências e competências não é simples: por um lado, cada experiência ensina várias competências e, por outro lado, qualquer competência pode ser desenvolvida através de experiências diferentes. Além disso, certas experiências são mais *«formadoras»* do que outras, como é o caso, em particular, de situações difíceis, de problemas novos que é preciso

gerir, de missões delicadas ou mesmo conflituais, que requerem iniciativa, imaginação, autocontrole, reflexão e método (Levy-Leboyer, 1997).

Não são, pois, as tarefas rotineiras que levam ao desenvolvimento das competências, mas sim aquelas que, pela sua novidade e dificuldade constituem um desafio para que o indivíduo mobilize as suas capacidades para aprender o que é necessário para dominar uma nova situação. Não se aprende na rotina, no conforto, mas sim através dos desafios e dos erros cometidos. Mas para que uma experiência seja verdadeiramente formadora, é preciso uma atitude favorável

«(...) antes da nova experiência, preparando-se para a considerar ao mesmo tempo como um desafio e como uma ocasião de se desenvolver. Após a experiência, tomando o tempo de reflectir no que se passou e daí tirar as conclusões necessárias» (Levy-Leboyer, 1997, p.142).

É, pois, necessário reflectir sobre o que se aprendeu e como se aprendeu, já que é de extrema importância percebermos como cada um de nós aprende, uma vez que cada um tem o seu estilo próprio de aprender. Estes «estilos cognitivos», que são diferentes maneiras de tratar a informação, de dar um significado ao mundo exterior, dependem da personalidade de cada um de nós.

Ou seja, só as experiências no terreno permitem construir competências; é no exercício de uma actividade profissional que se adquirem as competências. Para que as experiências sejam formadoras, é preciso que comportem dificuldade, mudanças de responsabilidade, desafios; que se reflecta sobre essas experiências, analisando as situações, os comportamentos adoptados e os resultados alcançados.

A competência depende, pois, da vontade do indivíduo, por um lado, e da situação de trabalho, por outro. E uma vez que a aquisição, ou antes a construção de competências só se pode fazer em situação de trabalho, não será indiferente o modelo de gestão da organização em que o indivíduo está inserido. Assim, o autor atrás citado, refere a pertinência dum novo tipo de gestão que crie as condições propícias à profissionalização. Fala ainda da competência colectiva e da aprendizagem colectiva, domínio em que *«tudo está por inventar»* (Le Boterf, 1998, p.14). Mas será que, nesta área da aprendizagem colectiva, tudo está mesmo por inventar? Não concordamos com esta afirmação de Le Boterf e nos capítulos VI - «Teorias da Criação e Gestão do Conhecimento» e VII - «Teorias da Aprendizagem Organizacional»

damos conta de estudos relativamente recentes que têm demonstrado sérios avanços neste campo do conhecimento.

Este autor parece, assim, aproximar-se dos teóricos da gestão do conhecimento que trataremos no capítulo VI. Com efeito, a questão das competências pressupõe uma nova organização do trabalho e das estruturas organizacionais. É, pois, em grande medida, a gestão que está em causa, já que, a formação, por si só, pouco faz se as organizações não mudarem. E para que as organizações mudem, é necessário que os seus dirigentes mudem. É preciso, sobretudo, que sejam capazes de suscitar, nos seus colaboradores, a motivação para adquirirem as tais novas competências. Competência e motivação são, aliás, duas variáveis interdependentes. Mahe De Boislandelle (1988) define, motivação como «*a disposições dum indivíduo para mobilizar a sua energia e as suas competências no cumprimento duma missão*». Segundo este autor, para se ser motivado por uma acção, é preciso pelo menos acreditar que se é, ou será competente e, reciprocamente, para adquirir ou desenvolver a sua competência, é preciso apoiar-se num conjunto de motivações.

Em conclusão, poderemos dizer que existem diferentes modelos de competências. A maioria dos teóricos insiste sobre o facto de que as competências se constroem em contextos de trabalho, mas esquece, ou pelo menos não refere, a importância dos contextos a que Levy-Leboyer alude, como foi atrás referido. Pensamos que a origem familiar, a escolarização e todas as experiências anteriores à entrada no mundo do trabalho são determinantes para a aquisição de competências.

Como salienta Meignant (1999), o saber constrói-se permanentemente no contacto com os problemas, com as experiências e com a inovação. Em vez de tratar a aquisição de competências apenas ao nível individual, Meignant liga esta questão a outra, mais abrangente, da gestão do conhecimento, e refere a «*capacidade de capitalização dos saberes*» produzidos internamente como uma competência fundamental para as empresas.

Parece-nos, também, que a aquisição de competências tem que ser inserida numa visão mais vasta, em que os processos de socialização e a organização do trabalho, melhor dizendo, a gestão, são de capital importância. As organizações terão de ser capazes de criar as condições favoráveis ao desenvolvimento das competências. Para isso, diversas estratégias são hoje utilizadas pelas «*organizações que aprendem*», nomeadamente a rotação dos postos, a tolerância ao erro inteligente e o «*feedback*» construtivo. Porém, de todas as abordagens

teóricas que vão neste sentido, é a teoria de criação de conhecimento dentro de uma organização de Nonaka e Takeuchi (1995), de que delineamos um esboço no capítulo intitulado «Criação e Gestão do Conhecimento», que melhor descreve o modo como as competências individuais podem ser mobilizadas, dentro de uma organização, para se transformarem em competências colectivas e criarem conhecimento novo.

5.3. Das competências individuais às competências colectivas

Sobretudo a partir dos anos 80, assiste-se a uma valorização do carácter formativo das actividades ligadas ao trabalho. Os saberes ligados à experiência assumem particular relevância, não só ao nível individual como para a empresa. O conceito de organização que aprende leva à preocupação com a gestão dos saberes das organizações, dando origem ao que hoje se chama *Knowledge Management*. Conclui-se que a educação e a formação em si próprias não chegam. Mas o que são, exactamente, organizações que aprendem? De acordo com Senge (1990, p. 3), elas são

«(...) organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning to see the whole together» (Senge, 1990, p. 3).

Ou seja, *«organizations that continually expand their ability to shape their future»* (Senge et al., 1994, p.379) - Peter Senge coloca a ênfase na capacidade de aprendizagem ao nível organizacional enumerando cinco *«core competencies for learning organizations»*, que são, aliás, as cinco disciplinas – *«disciplines of the learning organization»* - que ele aponta, ao nível individual (de cada um dos trabalhadores dentro da organização), para que seja possível desenvolver uma organização que aprende (Senge, 1990).^{lxxviii}

De acordo com este autor, as competências chave acima referidas são:

A construção de uma visão partilhada – criada a partir da determinação, convicção, empenhamento e clareza de intenção ao nível organizacional, factores que geram a necessidade e a vontade colectiva de aprender. É essa visão partilhada que faz com que a aprendizagem ocorra num contínuo, e não apenas durante momentos de crise.

O **domínio pessoal** – que se traduz num empenhamento colectivo para aprender, decorrente do mesmo empenhamento ao nível individual, no sentido de concretizar aquilo que realmente interessa para **a vida dos indivíduos que trabalham numa organização**.

Trabalhar com modelos mentais – A capacidade de uma organização, sobretudo ao nível da gestão, ser capaz de perceber as suas hipóteses, de constantemente as interpelar e melhorar.

A **aprendizagem em grupo** – A aprendizagem mais importante dentro de uma organização será aquela que ocorre dentro de grupos de pessoas que precisam umas das outras para agirem. Para isso é necessário desenvolver o diálogo.

O **pensamento sistémico** – Mais importante do que como aprendemos é o que aprendemos e a aprendizagem mais importante nas organizações actuais tem a ver com uma compreensão partilhada da complexidade e da maneira como se pode moldar a mudança. O pensamento sistémico concentra-se na compreensão do todo e não das partes, e da compreensão de como a realidade é modelada pelas nossas acções.

Este enfoque nos grupos, em vez de nos indivíduos, verifica-se também em outros teóricos da criação do conhecimento nas organizações, sobretudo em Ikujiro Nonaka e outros investigadores que trabalham na sua linha de investigação (Nonaka, 1988 a); 1988 b), Nonaka e Takeuchi, 1995; Nonaka e Konno, 1998; Nonaka e Nishiguchi, 2001), bem como nos investigadores das «*comunidades de prática*» (Wenger e Snyder, 2000)

Da sua experiência sobre o papel dos grupos nas competências chave das organizações afirma Peter Senge:

«My experience is that it can only be caused by small groups of thoughtful leader who truly desire to build an organization where people are committed to a larger purpose and to thinking for themselves.

Such thoughtful groups then must be willing to become models of continually learning, with all the vulnerability and uncertainty that implies. They become lead users of new learning tools and approaches» (Senge, 1990, p. 387).

Hamel e Prahalad (1994a; 1994b)^{lxxix} criaram uma teoria acerca do desenvolvimento das competências centrais nas organizações. Este conceito de competências centrais («*core competencies*»), como já foi referido, é aplicado às empresas e não aos indivíduos em

particular. Para os autores, uma competência central é um conjunto de competências («skills»), de processos, de valores, de tecnologias e de activos que lhe permitem oferecer um benefício ao cliente e que constituem uma diferenciação competitiva relativamente às outras empresas.

Hamel e Prahalad identificam duas principais dificuldades para que os dirigentes de uma organização sejam capazes de identificar as competências centrais que a sua empresa deve procurar ter no futuro. Por um lado, esses dirigentes têm de admitir que o que hoje sabem pode ser, no futuro, irrelevante ou de uma obstinação sem valor. Por outro lado, o questionamento sobre as competências necessárias para o futuro abala a convicção que o topo da gestão tem normalmente de que, na realidade, controla a organização e de que tem uma visão clara, correcta e firme da direcção da empresa. Acontece, então, que *«the capacity to act, rather than the capacity to think and imagine, becomes the sole measure of leadership»* (ibidem, p.5).

Como solução para a competitividade das empresas, ao *downsizing*^{xxx} e à reengenharia (que consideram melhor do que o *downsizing*), contrapõem a reinvenção de indústrias e a regeneração de estratégias. Para isso, é necessário pensar tendo como horizonte um período de 5 a 10 anos. A compreensão das oportunidades e dificuldades que se poderão desenhar no futuro implica, porém, *«a view of strategy that recognizes that a firm must unlearn much of its past before it can find the future»*. Implica também compreender que o futuro não é uma extrapolação do passado.

O que é, então, uma competência central, no sentido que estes dois autores lhe atribuem? Para Hamel e Prahalad (1994 a, p. 223)

«A competence is a bundle of skills and technologies rather than a single discrete skill or technology.»

E uma vez que ela é um atributo da organização, mais do que de um ou outro indivíduo,

«A core competence represents the sum of learning across individual skill sets and individual organizational units. Thus, a core competence is very unlikely to reside in its entirety in a single individual or small team» (ibidem).

Para que uma competência («skill») seja considerada uma competência central («core competence») ela deve obedecer a três requisitos:

Ter valor para o cliente, ou seja, o cliente deve ter a percepção dos benefícios que essa competência traz ao produto final.

Ser difícil de imitar pelos concorrentes. Neste sentido, ela deve ser única relativamente à concorrência, na medida em que o nível de competência da empresa é significativamente superior às outras.

Ter a capacidade de ser aumentada, isto é, possibilitar o desenvolvimento de novos produtos ou serviços.

Dorothy Leonard (1998) utiliza este mesmo conceito de «*core competencies*» ou «*core capabilities*»^{lxxxi} igualmente aplicado às empresas. Uma vez que a investigação de Leonard incide principalmente sobre empresas de alta tecnologia, ela utiliza também o termo «*core technological capabilities*». Estas capacidades tecnológicas centrais serão, de acordo com a definição da firma *Chaparral Steel*, uma das empresas onde decorreu uma investigação da autora sobre esta questão, «*the ability to transform technology rapidly into new products and proces*» (Leonard, 1998, p. 5).

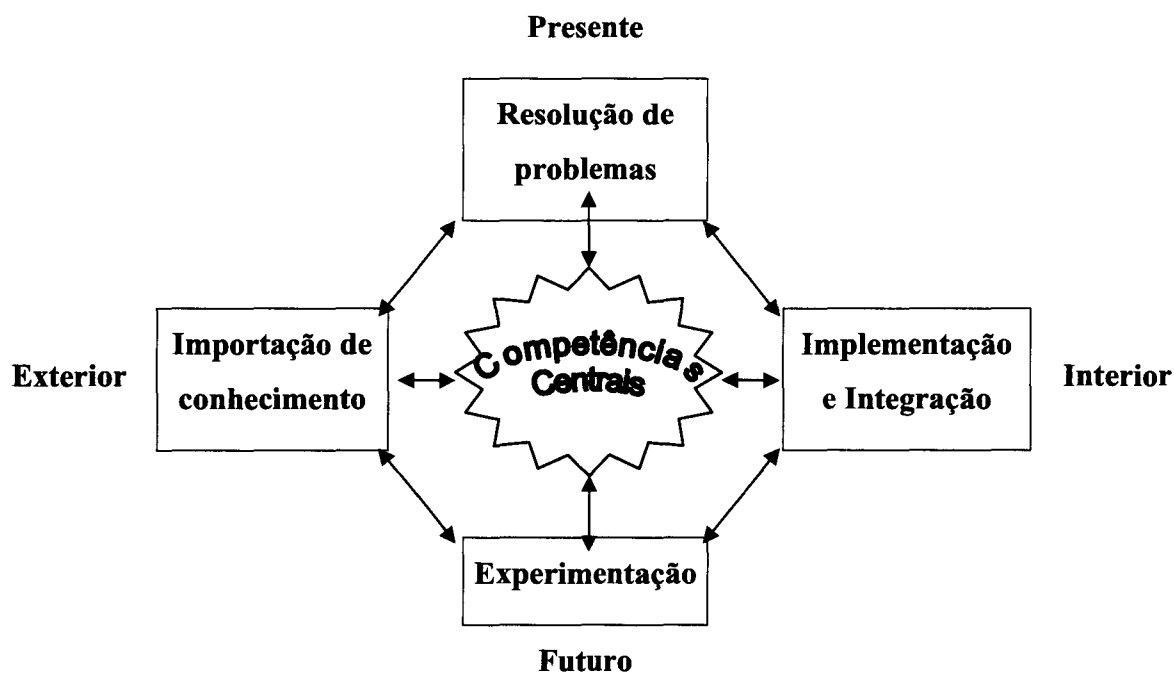
Na empresa acima referida – *Chaparral Steel* – Dorothy Leonard encontrou quatro principais actividades de aprendizagem para criar e controlar o conhecimento necessário para o seu funcionamento actual e futuro. Três dessas actividades centram-se no interior da empresa:

1. Resolução de problemas partilhada e criativa (para produzir os produtos actuais);
2. Implementação e integração de novas metodologias e ferramentas (para melhorar operações internas);
3. Experimentação formal e informal (para construir competências para o futuro).

A actividade final é centrada no exterior (Ver Fig. 1).

Contudo, essas actividades não têm qualquer significado separadas das pessoas que as levam a cabo, visto que essas pessoas trazem às actividades um conjunto de capacidades, histórias e personalidades idiossincráticas. Cada pessoa ou grupo realiza actividades de modo distinto. A inovação ocorre, então, quando se combina as individualidades das pessoas com um conjunto particular de actividades, e é precisamente esta combinação que os gestores gerem.

Figura 1. Actividades de Criação e Difusão de Conhecimento



Fonte: Adapado de Leonard (1998)

Tanto as perspectivas de Hamel e Prahalad como de Leonard são confluentes com as recentes teorias sobre a criação de conhecimento organizacional, nomeadamente de Ikujiro Nonaka, teorias que serão tratadas com detalhe no capítulo VII deste trabalho.

As empresas devem, então, identificar oportunidades de mercado para as quais estão singularmente bem posicionadas para explorar, oportunidades para as quais tenham maior facilidade de acesso do que as outras empresas concorrentes. Esta visão da competência ao nível organizacional é totalmente diferente das dos teóricos que apresentámos na primeira parte deste capítulo, que estudam a aquisição de competências a um nível individual, embora sem separar indivíduos de contextos de trabalho.

Em síntese: Se é verdade que cada trabalhador terá que se preocupar com a gestão das suas competências ou, melhor dizendo, com a constante construção da sua competência, não é menos verdade que, dentro das organizações, são sobretudo as competências colectivas que importam, e que estas não são a soma das competências individuais.

É todo um empenhamento, uma vontade de aprender, de criar conhecimento novo, que se desenvolve sobretudo ao nível dos grupos e se expande pela organização e que a leva a continuamente projectar-se no futuro. Isto implica, como veremos no capítulo dedicado à

criação e gestão do conhecimento organizacional, uma organização do trabalho e a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem. No entanto, estamos em crer que não se pode tratar a questão das competências e da criação e gestão do conhecimento dentro das organizações sem ter em conta a questão da motivação. É sobre essa outra questão que iremos, em seguida, debruçar-nos.

5.4. O papel da motivação no desenvolvimento das competências

5.4.1. Uma competência para a competência

A motivação foi primeiramente estudada pela psicologia educacional, como uma variável importante do sucesso da aprendizagem, que pode ser definida como um estado no qual um indivíduo dirige as suas actividades para uma finalidade desejada. Em termos do comportamento de um indivíduo, a motivação tem a ver com o início, intensidade e persistência de uma acção (Maier, Prange e Rosenstiel, 2001). A questão da motivação é retomada pelos psicólogos das organizações que teorizam a questão das competências, tentando perceber o papel da motivação no desenvolvimento das competências e da aprendizagem dentro das organizações, e é nesta perspectiva que aqui a abordamos.

Num contexto de procura de competências, em que o indivíduo é incitado a fazer a gestão das suas próprias competências, portanto, da sua própria formação, o papel da motivação parece ser, com frequência, negligenciado. Este é, porém, factor determinante nesta problemática. Com efeito, esta responsabilização do próprio actor pressupõe que ele esteja decidido a um profundo envolvimento nas acções que percebe como formadoras, que deseje tomar em mãos um projecto de desenvolvimento pessoal, numa palavra, que se sinta «motivado» a construir o seu próprio futuro.

Em nosso entender, uma empresa dificilmente conseguirá dispor de um determinado nível de competências, nomeadamente a nível de quadros médios e superiores, se não dispuser de colaboradores altamente motivados e, se considerarmos a gestão das competências ao nível duma empresa, parece-nos difícil dissociar competências de motivação.

Levy-Leboyer (1997), que trata o papel da motivação dentro do trabalho nas empresas, lembra que o resultado de uma actividade, qualquer que ela seja, depende de duas categorias de

factores: por um lado, as competências, as qualificações, as aptidões daquele que executa esta actividade; e por outro lado, a sua motivação, ou seja, o esforço que ele está disposto a consagrar ao seu trabalho. Cada um destes dois grupos de factores é essencial: sem a qualificação e as competências adequadas, a tarefa nunca será bem executada; sem motivação, as aptidões e as competências, por melhores que sejam, permanecerão letra morta.

Então, se é verdade que as competências só se adquirem em contexto de trabalho, também nos parece verdade que as atitudes que conduzem a uma maior ou menor facilidade de aquisição dessas competências são moldadas noutros contextos sociais anteriores ao trabalho. Por isso mesmo, Goleman (1997) propõe que a escola assuma um papel importante no desenvolvimento da chamada inteligência emocional, a *«meta-habilidade que determina o modo melhor ou pior como seremos capazes de usar outras capacidades que possamos ter, incluindo o intelecto puro.»* (Goleman, 1997, p. 56)

O mesmo autor lembra que a auto-motivação, essa capacidade de nos motivarmos a nós mesmos, de nos mobilizarmos na prossecução de um objectivo, é essencial para adquirir competência. O autocontrole emocional, que significa, segundo Goleman, adiar a recompensa e dominar a impulsividade, é preponderante na auto-motivação e *«permite desempenhos de grande qualidade em todas as áreas. As pessoas que possuem esta aptidão tendem a ser mais altamente produtivas e eficazes em tudo o que fazem»*. (ibidem, p. 63)

Distinguindo motivação de ambição, conceito que considera demasiado estreito, Gardner (1993) lembra que o mundo é movido por pessoas altamente motivadas, por entusiastas, por homens e mulheres que querem muito uma coisa ou que acreditam muito.

5.4.2. O que é a motivação

Embora não haja unanimidade entre os autores na definição de motivação, o que não há dúvida é que hoje, na maior parte dos autores, este conceito está despojado das conotações behavioristas de há uns anos atrás.

Como já tivemos ocasião de referir, neste trabalho, Mahe De Boislandelle (1988, p. 108) define motivação como o conjunto de disposições dum indivíduo para mobilizar a sua energia e as suas competências no cumprimento duma missão.

Para Lévy-Leboyer (1998), a motivação não é nem uma característica individual permanente, nem um estado transitório que existe em função das relações do indivíduo com o seu meio ambiente, num dado momento. Tratar-se-á, antes, de um processo assaz complexo, com diferentes etapas que são determinadas por um conjunto de parâmetros ambientais, sociais e individuais. Será este processo que põe em marcha os comportamentos que põem em prática uma intenção. Saliente-se que, ainda segundo a mesma autora, a motivação é um processo cognitivo. Quanto ao aspecto afectivo, ele só intervém indirectamente para contrariar ou facilitar o tratamento das informações que surgem do ambiente de trabalho.

Gardner (1993), pelo contrário, dá grande relevância aos aspectos afectivos. Para ele, estar motivado é manter-se interessado, manter o sentido de curiosidade, descobrir coisas novas, importar-se, arriscar o falhanço, tentar.

5.4.3. A evolução do conceito

No que diz respeito à maneira como, no interior das empresas, se encara a motivação dos trabalhadores, tem-se verificado uma evolução ao longo dos tempos. Se existiu sempre unanimidade relativamente ao facto de que as pessoas trabalham para satisfazer as suas necessidades, a discordância e, conseqüentemente, a evolução do conceito de motivação, dá-se quando se consideram quais são, na realidade, essas necessidades dos indivíduos.

Para melhor compreender a evolução do conceito de motivação, vamos proceder a uma retrospectiva das teorias mais divulgadas que tentam explicar a motivação humana no interior das organizações, seguindo a divisão proposta por Pérez López (1996), em três modelos: os modelos mecanicistas, os modelos psicossociológicos e o que ele designa por modelo antropológico ou humanista.

Para os primeiros estudiosos que abordaram a questão de saber como é que, numa empresa, se pode fazer com que uma pessoa se decida a fazer um trabalho que se lhe pede, a questão resumia-se a um problema económico, já que o dinheiro era considerado como um motivador universal. Deste ponto de vista, o que era, então, necessário, era saber quanto seria preciso pagar. Estamos na primeira parte do século XX, dominada pelo pensamento de Taylor, que teve o contributo de Fayol, Gilbert e Ford, e que deu origem a uma concepção clássica da organização.

De acordo com Amblard (1989), as hipóteses implícitas ou declaradas da escola clássica podem resumir-se em torno dos seguintes pontos-chave: O trabalhador tem motivos económicos e é um ser racional que procura um comportamento lógico e razoável. Assim sendo:

- É necessário instaurar um sistema de fiscalização da actividade dos indivíduos;
- A apreciação dos comportamentos e da sua eficácia é feita na base da produtividade;
- A organização presta-se a uma análise completa, que permite encontrar a melhor solução possível, em termos de:
 1. Divisão do trabalho baseada na especialização funcional;
 2. Estrutura hierárquica que permita a unicidade da linha de comando;
 3. Sistema de regras e de processos escritos tendo em vista a impersonalidade para encobrir a subjectividade dos indivíduos;
 4. Racionalidade do processo de decisão baseada na perícia e na continuidade;
 5. Gestão individual das pessoas baseada na sua competência técnica.

Os estudos levados a cabo nesta época tinham subjacente uma visão tecnocrática e impessoal da organização. Deste modo, debruçavam-se sobre incentivos, entendida a palavra geralmente como retribuição. Estes estudos revelaram, porém, que muitos trabalhadores não desejavam produzir além de certo ponto e renunciavam a retribuições mais elevadas. Verificou-se mesmo que, em certos casos, grupos de operários se revoltavam contra colegas que desejassem produzir para além do que esses grupos consideravam ser aceitável.

Ficou, por conseguinte, demonstrado que o dinheiro não é motivador universal e que nem tudo é uma questão de preço, já que os indivíduos não têm, relativamente ao trabalho, apenas motivações económicas. Nestas circunstâncias, era forçoso rever as teorias sobre a motivação humana e tentar perceber que outros incentivos poderiam agir como motivadores do trabalho das pessoas.

Nos finais da década de 20 e nos princípios da de 30, os estudos da equipa de Elton Mayo, Dickson e Fritz Roethlisger, vieram chamar a atenção para a importância da dimensão

psicológica do trabalhador, e podemos hoje afirmar que, em não poucos casos, deram origem ao surgimento duma série de técnicas manipuladoras dos indivíduos. Estes estudos tiveram, porém, o mérito de chamar a atenção para a variedade e complexidade das necessidades dos indivíduos. Demonstraram também a existência de estímulos que a empresa não podia controlar e que provinham das interações dentro dos grupos. Verificou-se que o comportamento não é apenas influenciado pelo estímulo real, mas sim pela significação percebida deste estímulo, sendo estas significações e percepções largamente induzidas pelas normas e pelo clima de relação no grupo a que se pertence.

Surge então um novo paradigma da empresa, que tem uma outra concepção da motivação humana. Nesta concepção psicossociológica, reconhece-se que a motivação das pessoas assenta em factores muito mais complexos do que os incentivos. Estamos já na década de 40, e destaca-se, neste campo, o trabalho de Chester I. Bernard, que veio a influenciar decisivamente muitos outros investigadores.

As questões que têm a ver com as motivações para trabalhar nas empresas começam a ter em conta trabalhos realizados no campo da psicologia, que investigaram a motivação humana em geral. Destaca-se, pela sua importância, Abraham H. Maslow (1970) e a sua obra «Motivation and Personality». Maslow - cuja pirâmide de necessidades é bem conhecida - define cinco tipos de necessidades, numa hierarquia de baixo para cima, a saber: fisiológicas; de segurança; sociais; auto-estima e auto-realização. Por outro lado, ele postula que a motivação para satisfazer uma necessidade de tipo superior só aparece e só é operativa quando estão satisfeitas as necessidades de tipo inferior. Embora se lhe reconheçam limitações, a teoria de Maslow veio chamar a atenção para a multiplicidade de fins que dirigem a acção humana.

Já nos finais dos anos cinquenta e durante os anos sessenta, assumiram relevo para o estudo da motivação para o trabalho nas empresas os estudos de Frederick Herzberg (1996), cuja teoria é conhecida por «higiene-motivação». Segundo ele, dois tipos de factores influem na motivação: factores de higiene – salário, supervisão técnica, condições de trabalho, regulamentações e funcionamento da empresa, relações pessoais com os supervisores, etc., e factores motivadores – possibilidades de sucesso pessoal, reconhecimento dos sucessos, natureza da própria tarefa, responsabilidade, possibilidades de promoção, etc.

Embora Maslow estude a motivação em geral e Herzberg se tenha debruçado sobre a motivação no seio da empresa, é possível encontrar relação entre as duas teorias.

Posteriormente, já nos anos sessenta, Douglas McGregor (1960) introduz a distinção entre factores intrínsecos e factores extrínsecos da motivação. Os factores intrínsecos – que estão ligados às necessidades superiores da pessoa – têm a ver com questões como o sentido do sucesso, a aprendizagem, ou ainda a satisfação pessoal pelo sentido da responsabilidade. Só os factores extrínsecos podem ser controlados «de fora» e estão ligados aos incentivos, às compensações, aos castigos ou às privações que são aplicados ao indivíduo com o objectivo de controlar a sua acção.

Mas a teoria de McGregor ainda não entra em linha de conta com a noção de interacção, fundamental para a teoria antropológica da motivação. Assim, a acção humana só se pode conceber como um processo de interacção (acção-reacção) com um ambiente que é, em geral, também ele formado por uma ou mais pessoas. Desta interacção resulta um outro conceito elementar desta teoria, que é o de aprendizagem, sendo esta entendida como

«qualquer tipo de mudança que se dê no interior da pessoas que realizaram a interacção, como consequência das experiências que obtiveram ao pô-la em prática, sempre que essa mudança seja significativa para a explicação das futuras interacções» (Pérez López, 1996, p. 57).

Numerosas investigações têm demonstrado a importância da motivação intrínseca e extrínseca, na acção humana. A estes dois tipos de motivação, Pérez López acrescenta a motivação transcendente, ou seja, aquela

«que procura orientar a acção humana para a própria melhoria pessoal no plano mais profundo do seu ser individual: a sua capacidade de sentir outras pessoas como pessoas, a sua capacidade de estabelecer relações afectivas com outros seres humanos» (ibidem, p. 64).

Deci e Kyan (1985) falam de motivação intrínseca, motivação extrínseca e de amotivação, que faz com que os indivíduos não estabeleçam relação entre os seus comportamentos e as consequências desses mesmos comportamentos. Podem não ser motivados nem de maneira intrínseca nem de maneira extrínseca e sentirem incapacidade de controlar os acontecimentos. Argumentam estes autores que a motivação intrínseca, a motivação extrínseca e a amotivação têm origem em três necessidades psicológicas inatas de auto-determinação: a necessidade de competência, ou seja, de compreender como e acreditar que se é capaz de conseguir uma série de resultados; a necessidade de relação com os outros, isto é, de desenvolver relações

satisfatórias com os outros, dentro dum grupo social; e a necessidade de autonomia, quer dizer, de iniciar e regular as suas próprias acções.

É claro que o tipo de motivação mais decisivo para a inovação, para o trabalho criativo e para a aquisição de determinadas competências é, sem dúvida, a motivação intrínseca e é também aquela que não depende directamente da empresa, já que ela é a consequência de todo um feed-back recebido ao longo da trajectória de vida dum indivíduo – na família, na escola, nos tempos livres ou em outras experiências de vida.

Tanto a motivação intrínseca como a motivação transcendente de Pérez López dependem de aspectos da personalidade do indivíduo, nomeadamente do valor que se atribui ao sucesso, a auto-estima e aquelas outras características que os psicólogos costumam designar por comportamento de tipo A (de indivíduos que competem consigo próprios): por exemplo, a procura voluntarista do sucesso ou a implementação de uma actividade forte para tentar controlar as situações. (Levy-Leboyer, 1998). Quer isto dizer que

«Au total, la motivation n'est pas un trait de personnalité. Mais la motivation n'est pas indépendante de la personnalité» (ibidem, p. 111).

5.4.4. Auto-estima, auto-imagem e auto-motivação

Embora Goleman (1995 e 1998) ponha mais em relevo os aspectos afectivos, no que diz respeito à motivação, do que Levy-Leboyer (1998), pensamos que o conceito de inteligência emocional de Goleman se harmoniza com as considerações feitas por Lévy-Leboyer sobre o papel da auto-imagem na motivação intrínseca, e especificamente na auto-motivação.

Esta autora especifica como é que a auto-imagem é determinante na motivação. Em seu entender, quer se relacione com a vida profissional ou com a vida privada do indivíduo, ela

«supõe uma sequência que se pode descrever da seguinte maneira: o primeiro passo é a definição dum objectivo, duma meta. Mesmo que essa meta não seja explicitada de modo claro, ela permite-nos definir a acção, o comportamento posto em prática, e determina o esforço consentido. A auto-imagem intervém nas duas etapas deste processo, ou seja, ao nível da elaboração dos planos e das intenções, e ao da orientação do esforço e da perseverança da motivação» (Levy-Leboyer, 1997, p. 116).

A auto-imagem intervém na medida em que só estamos dispostos a fazer esforços se tivermos a convicção de que eles não serão estéreis. Esta convicção baseia-se na imagem que cada um tem de si próprio, pois só estamos motivados para ter sucesso numa tarefa se estivermos convencidos que temos as qualidades para a realizar.

E a verdade é que os processos psicológicos envolvidos nesta imagem que cada um tem de si próprio são muito complexos e são, em grande parte, resultado duma interacção entre as nossas realizações passadas e as recentes. Têm a ver com a imagem de nós próprios que os outros nos devolvem e com outras imagens de nós próprios que fomos criando, fruto de experiências anteriores.

Ainda segundo Levy-Leboyer (1998), as metas que nos impomos, que nos põem em movimento e que nos fazem perseverar, desempenham um papel determinante na relação entre motivação e auto-imagem. Se, por um lado, os objectivos têm um papel motivador, por outro lado, contribuem para o desenvolvimento da auto-imagem. É relativamente às metas que nos propomos que vamos avaliando os nossos resultados e, por conseguinte, construindo uma auto-imagem.

5.4.5. Factores positivos

As empresas que têm ao seu serviço indivíduos motivados preocupam-se com as aspirações/motivações pessoais dos seus colaboradores. Quais serão, então, os factores que, ao nível das empresas, intervêm, de forma positiva, no desenvolvimento da motivação? Segundo Sveiby (1998), «os profissionais em geral não são motivados por dinheiro». E acrescenta que

«Os profissionais e, em particular, os especialistas, são mais motivados por recompensas intangíveis, como o reconhecimento dos colegas, oportunidades de aprender, oportunidades de maior independência e assim por diante» (Sveiby, 1998, 9. 81).

Assim sendo, que papel cabe à empresa na motivação intrínseca? Como é que ela pode ser reforçada, se ela é uma criação do indivíduo? Entre os factores que intervêm de forma positiva na motivação, são referidos, na literatura que estuda esta problemática, sobretudo as metas, que devem ser bem definidas e conduzem a uma visão partilhada, os valores, a autonomia e a formação.

No que diz respeito às metas, Lévy-Leboyer (1998), por exemplo, citando Locke e Latham, afirma que, para que as metas constituam uma fonte de motivação, são necessárias três condições: devem ser precisas, pois só assim poderão servir de base a uma comparação cognitiva útil; devem ser aceites, para que possam dar lugar a uma comparação com os resultados reais atingidos; por fim, a actividade deve ser objecto de avaliações repetidas «que se traduzem por retornos de informações, uma vez mais porque a comparação entre os objectivos e a realidade representa um aspecto central do processo motivante» (Levy-Leboyer, 1997, p. 117).

E é aqui que a empresa pode intervir no desenvolvimento da motivação. Por exemplo, a avaliação de desempenho, se correctamente efectuada e discutida com o interessado, pode ser uma excelente oportunidade de retorno de informação motivadora. Por outro lado, como refere a autora em questão, o facto da hierarquia atribuir objectivos mais exigentes a um colaborador pode contribuir para o desenvolvimento da auto-imagem, já que lhe devolve a imagem dum colaborador que é capaz de atingir esses objectivos, digno de exercer as responsabilidades que lhe são atribuídas.

Senge (1990) refere a visão partilhada, que deve ser transmitida pela liderança de alto nível; será uma visão a ser transmitida a todos e que ajuda a definir objectivos, estratégias e metas comuns. Tal visão terá, contudo, de ser consistente com os valores que as pessoas vivem no seu dia a dia e que são, de acordo com o mesmo autor, integridade, abertura de espírito, honestidade, liberdade, igualdade de oportunidades, mérito e lealdade.

A visão deste autor demonstra, mais uma vez, como a capacidade de liderança gera também a aquisição de novas competências da parte dos colaboradores, favorecendo ou não a motivação. E porque a motivação é fortemente condicionada pelas interacções dentro da empresa, é necessário que exista diálogo entre o colaborador e as chefias, que ele seja encarado como um parceiro individual, que exista capacidade de negociação também da parte dos superiores hierárquicos.

Constatando que

«Os escuteiros, a Cruz Vermelha, as igrejas pastorais – as nossas organizações sem fins lucrativos – estão a tornar-se nos líderes americanos da gestão. Em duas áreas, na estratégia e na eficácia, praticam já o que a maioria das empresas americanas apenas prega e, na área mais crucial – a motivação e a produtividade dos trabalhadores intelectuais – elas são,

verdadeiramente, pioneiras, usando políticas que as empresas terão de aprender amanhã»
Peter Drucker (1993, p. 191),

Drucker analisa o funcionamento de organizações sem fins lucrativos que recrutam pessoas voluntárias, com o objectivo de perceber o que as motiva a permanecerem nessas organizações, mesmo não sendo remuneradas. Este autor concluiu que os factores que pesam de modo mais positivo na motivação das pessoas são os seguintes:

1. Uma missão clara, bem definida da parte da organização, que oriente tudo o que essa organização fizer
2. Formação
3. Autonomia para reflectir e definir as suas próprias metas de desempenho
4. Participação na tomada de decisões que afectem o seu trabalho e o da organização, como um todo
5. Oportunidades de progressão, ou seja, possibilidades de assumir tarefas mais exigentes e de maior responsabilidade

No que diz respeito ao papel da formação na motivação, Buckley e Caple (2000, p. 4) argumentam que

«(...) there are numerous potential benefits to be gained by individuals and by organizations from well-planned and effectively conducted training programmes. Individual trainees can benefit in a number of ways. In relation to their current positions, trainees may gain greater intrinsic or extrinsic job satisfaction. Intrinsic job satisfaction may come from performing a task well and from being able to exercise a new repertoire of skills. Extrinsic job satisfaction may be derived from extra earnings and accrued through improved job performance and the enhancement of career and promotion prospects both within and outside the organization to which they belong».

5.4.6. Factores negativos

Ao considerar a motivação dentro das organizações, Peter Senge (1990) integra quatro conceitos: o medo, a aspiração, a visão partilhada e os valores. O medo opõe-se à aspiração,

pois enquanto que esta é geradora de uma energia positiva, o medo produz uma visão negativa daquilo que é proposto.

Mas detenhamo-nos no que nos diz o próprio Senge:

«There are two fundamental sources of energy that can motivate organizations: fear and aspiration. The power of fear underlies negative visions. The power of aspiration drives positive visions. Fear can produce extraordinary changes in short periods, but aspiration endures as a continuing source of learning and growth» (Senge, 1990, p. 225).

É também de valores que Hamel e Prahalad (1994) falam quando apontam os efeitos negativos que pode ter o *downsizing*, como estratégia de gestão, sobre a motivação das pessoas dentro das empresas:

«Never has the level of employee anxiety and disenchantment been higher than it is today in large Western companies. Never before have the costs of top's management's shortsightedness been more apparent or poignant. Never before has the firm's loyalty to its members been so in doubt and the individual's loyalty to his or her employer so sorely tested. Rather than calculating the number of people to fire in order to become competitive, companies should be asking How can we create the sense of purpose, possibility, and mutual commitment that will inspire ordinary individuals to feats of collective heroism?» (Hamel e Prahalad, 1994, p.x)

Esta mesma questão dos despedimentos é apontada por Drucker (1993), que afirma que a relação entre empregador e empregado deve ser repensada, de modo a reestruturar o emprego como um «direito de propriedade», direito que só poderá ser retirado em condições muito específicas e absolutamente justificadas.

5.4.7. Os incentivos

Esse sentido de um objectivo comum a perseguir, esse empenhamento que leva indivíduos comuns a desafiarem as suas próprias capacidades, que os autores da secção anterior referem, poderá ser incentivado por um adequado sistema de compensações. É o que propõem Dorothy Leonard (1998), citando o exemplo da firma *Chaparral*, em que foi criado um sistema de bónus e de comparticipação nos lucros da empresa e que poderá levar a que os colaboradores sintam que:

«The more money the company makes, the more money I make. The profit-sharing system creates build-in pride (...) I feel like this company partly belongs to me. Owing part of the company makes you care. I take better care not to waste anything, because I feel like I'm paying for it» (Dorothy Leonard, 1998, p. 14).

Os símbolos desempenham, segundo a mesma autora, um papel de relevo para a motivação, a par dos incentivos de carácter material que foram referidos. Assim é que, na mesma empresa – *Chaparral* – existem outros símbolos de carácter igualitário – ausência de lugares de estacionamento reservados, ausência de diferenciação, reflectindo títulos ou posições dentro da empresa, e ainda o facto de o refeitório ser comum.

Contudo, os incentivos que motivam as pessoas podem variar, de acordo com a idade dos indivíduos, como afirma Alvin Toffler (1984), aludindo às conclusões do investigador de opinião Daniel Yankelovich (citado por Toffler, 1984, p. 381). Assim,

«(...) somente 56% dos trabalhadores americanos – principalmente os mais velhos – são ainda motivados por incentivos tradicionais. Sentem-se mais satisfeitos com orientações de trabalho rigorosas e com tarefas claras. Não esperam encontrar "significado" no seu trabalho».

Em contraste, são sobretudo jovens gestores intermédios os que anseiam por mais responsabilidade no trabalho, um trabalho que exija um empenhamento digno do seu talento e das suas aptidões. Esses colaboradores mais jovens procuram significado juntamente com recompensa financeira.

Esta constatação, levou os empresários a começarem a oferecer recompensas individualizadas. Assim, algumas companhias consideradas «avançadas» pelo investigador atrás citado, começaram a oferecer não um conjunto fixo de benefícios, mas sim uma mistura de benefícios tais como férias opcionais, benefícios médicos, pensões e seguro, dando oportunidade, a cada trabalhador, de poder constituir *«um pacote das suas necessidades»*. Segundo Yankelovich, *«não há nenhum conjunto de incentivos capaz de motivar todo o espectro da força de trabalho»*, concluindo também que, relativamente aos incentivos do trabalho, o dinheiro já não tem o mesmo poder motivador que outrora. Sendo certo que esses trabalhadores querem dinheiro, parece também certo que, uma vez atingido um certo nível de rendimento, variam muito naquilo que pretendem e aumentos adicionais de dinheiro já não têm tanto impacto no comportamento dos empregados.

Peter Drucker (1993) argumenta que as compensações devem ser oferecidas pela «performance», independentemente do nível hierárquico e advoga que se possa pagar mais a um profissional muito bom do que ao gestor a quem ele presta contas, tal como uma estrela de futebol ganha mais do que o seu treinador.

Síntese

O conceito de competência, introduzido por David McClelland e, posteriormente, vulgarizada pelo seu discípulo Boyatzis, substituiu, na Europa, o conceito de qualificação e, ainda hoje, a gestão pelas competências continua a ter influência em muitas organizações. Estamos no domínio das competências individuais, embora intimamente ligadas a contextos de trabalho.

A literatura sobre esta problemática, em geral influenciada pela psicologia cognitiva, mostra uma abundância de definições que tornam difícil a captação do conceito, que aparece envolto em ambiguidade. Praticamente todas essas definições são ou demasiado latas, ou vagas, ou mesmo ambíguas. Existem, entretanto, algumas regularidades. Assim, relacionadas com a noção de competência aparecem as noções de comportamento, capacidades e conhecimento. Mais do que um produto, a competência é vista como um processo, um processo que tem lugar na acção, já que a competência é uma capacidade para agir, só se concretizando em situações de trabalho, desde que contenham desafios, pois as competências de inovação não se desenvolvem em situações de rotina.

A construção das competências individuais está intimamente ligada com a motivação que, não sendo, embora, um traço de personalidade, depende, em grande parte, da personalidade de cada um. Geralmente, são considerados dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca, sendo a primeira a que mais importa para a aquisição das competências. Recentemente, surgiu a ideia de um terceiro tipo de motivação, a motivação transcendente. A auto-estima e a auto-imagem, conceitos, aliás, interrelacionados, desempenham um papel determinante na auto-motivação.

Os investigadores convergem na ideia da necessidade de constante actualização das competências, ideia que se liga com a da formação ao longo da vida, requerida por um ambiente de incerteza em que, provavelmente, as pessoas terão de exercer sucessivamente

várias profissões.

De entre as competências mais procuradas pelo mercado de trabalho, para além das competências técnicas específicas a cada situação de trabalho, são sobretudo valorizadas as competências sociais, também designadas de «3ª dimensão», «competências-chave» ou «nucleares», que estão na base de todo o tipo de funções daquilo que hoje se designa como o trabalho do conhecimento. Estas competências só se adquirem ou desenvolvem através da reflexão e integração das experiências de vida, sobretudo de situações marcantes que, por isso mesmo, são formativas.

A maioria dos estudos sobre a matéria trata as competências ao nível individual. Peter Senge desloca a ênfase para os grupos. Outros autores vão mais longe e, aproximando-se das modernas teorias da criação de conhecimento dentro das organizações, fazem uma abordagem da aquisição de competências centrais ao nível da organização, competências que constituirão uma diferenciação competitiva relativamente às outras empresas.

Notas

-
- lxvi Optámos por traduzir aqui *skill* por perícia, para distinguir a capacidade para desempenhar as tarefas inerentes a um dado posto de trabalho (o que poderíamos chamar de competências técnicas) dos tais atributos que McClelland designou por competências.
- lxvii O artigo que divulgou as ideias de McClelland, intitulado «Testing for Competence Rather Than for Intelligence», foi publicado no *American Psychologist*, em 1973, e é considerado um marco no desenvolvimento do movimento das competências como alternativa ao movimento dos testes de inteligência.
- lxviii Os estudos de Raven têm-se situado, sobretudo, na área da gestão do sistema educativo.
- lxix Optámos por esta designação de «movimento» pela amplitude que esta questão das competências veio a tomar, nomeadamente em França, não se circunscrevendo ao mundo empresarial.
- lxx In Jacot et al., 2001. Neste livro, Florence Lefresne escreve a Secção VI, intitulada «Le débat sur les compétences en Europe», a partir do texto de sua autoria «Compétences et débats sociaux dans les pays européens: quelques repères», artigo que viria a ser publicado em *Formation Emploi*, também em 2001.
- lxxi Existe, em França, uma vasta literatura sobre esta temática das competências, em geral fortemente influenciada pela psicologia cognitiva, e que nos serve de principal referencial neste capítulo.
- lxxii Este acordo (Accord sur la conduite de l'activité professionnelle (A CAP) foi assinado em 17 de Dezembro de 1990, entre a CFDT, a CFTC, a CGC e a Force Ouvrière, por um lado, e o GESIM (Groupement des entreprises sidérurgiques et minières), por outro (Jacot et al., 2001, p. 55).
- lxxiii Sveiby (1997) atribui ao conhecimento as seguintes características: o conhecimento é tácito, orientado para a acção, baseado em regras e está em constante mutação. Segundo este autor, aplicado ao caso do indivíduo na organização, o termo conhecimento seria menos adequado que o termo competência.
- lxxiv Outros autores salientam também a importância de uma sólida formação de base. Jacques Lesourne, por exemplo, advoga a necessidade de uma forte «cultura de base» e sugere a revalorização dos programas de história e de geografia, bem como o aprofundar do conhecimento das línguas vivas, a própria em primeiro lugar e as estrangeiras depois. Em seu entender, esta forte cultura de base permitirá que os membros das sociedades desenvolvidas saibam dar um sentido à sua existência reinventando uma ética da descoberta, da criação e do avanço que irá permitir que essas sociedades encontrem em si a força para ultrapassar os problemas do futuro (Lesourne, 1981). Jacques Lesourne foi professor de Economia no *Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM)*; foi director do jornal *Le Monde*, de 1991 a 1994 e é autor de numerosas obras de referência no âmbito da economia francesa e internacional.
- lxxv E isto porque, de acordo com o autor em causa, uma única competência cognitiva pode revelar-se três vezes mais importante que uma dada competência emocional - ou vice-versa - na contribuição para um desempenho excepcional.
- lxxvi Dominicé denomina essas competências «genéricas» devido à sua transferibilidade potencial.
- lxxvii Esta questão foi bem estudada por Pires, A. L. O. (2002)
- lxxviii Estas cinco disciplinas serão tratadas mais em detalhe no capítulo 7 deste trabalho, dedicado às Teorias de Aprendizagem Organizacional.

^{lxxix} G. Hamel é Professor de Gestão Estratégica e Internacional na *London Business School* e também lecciona Gestão Internacional na *Graduate School of Business Administration*, na Universidade de *Michigan*, nos EUA. C. K. Prahalad é Professor de Administração de Negócios e também de Estratégia Empresarial e Negócio Internacional na mesma *Graduate School of Business Administration*, na Universidade de *Michigan*.

^{lxxx} A este respeito, Hamel e Prahalad criticam o conceito de produtividade da governação Thatcher, com os custos sociais que isso implicou. Além do mais, o *downsizing* tem, de acordo com estes autores, como resultado imediato, baixar o moral dos empregados e é difícil encontrar a linha que divide o «cortar a gordura do cortar dos músculos».

^{lxxxi} Esta autora considera estes dois termos (*competencies* e *capabilities*) permutáveis.

CAPÍTULO VI

TEORIAS DA CRIAÇÃO E GESTÃO DO CONHECIMENTO

6.1. Introdução

O capítulo que agora se inicia reflecte sobre a importância do conhecimento para a sobrevivência das organizações. Começa-se por uma tentativa de definição de conhecimento e faz-se a distinção entre conhecimento e informação. Seguidamente, é feita uma abordagem das principais teorias actuais da gestão, em que sobressaem duas correntes, aqui designadas por *corrente americana e europeia* e *corrente japonesa*. São apontados os principais contrastes entre estas duas correntes e estudada, mais em detalhe, a corrente japonesa, mais centrada na criação do conhecimento organizacional.

6.2. O conhecimento humano nas organizações

A importância do conhecimento humano nas organizações, mormente nas empresas, não é de hoje. No entanto, existe actualmente uma forte consciência de que o conhecimento e a sua expressão na competência profissional constituem a principal vantagem competitiva das organizações. Daí o crescente interesse por esta matéria, patente sobretudo no surgimento de uma vasta literatura que traduz a preocupação e o esforço no sentido de colocar o conhecimento individual ao serviço da organização, transformando-o assim em conhecimento organizacional. Isto implica a aquisição, a partilha e a utilização do conhecimento.

Assim, sobretudo desde meados dos anos oitenta, muitas organizações passaram a ter como uma das preocupações centrais a procura de estratégias e métodos para gerir esse mesmo conhecimento, também designado por capital intelectual. Esta ideia de que, para se tirar verdadeiro proveito do capital intelectual, é preciso saber geri-lo, tem vindo a contribuir para o desenvolvimento daquilo que é hoje conhecido como o «*knowledge management*»^{lxxxii}.

A literatura sobre gestão do capital intelectual cresce de dia para dia e novas abordagens e soluções provêm de uma quantidade de domínios e de diferentes disciplinas, numa tentativa de gerir e mesmo medir o conhecimento do trabalho. Os teóricos da gestão do conhecimento sustentam que o sucesso duma organização depende da eficiência com que for capaz de gerir o conhecimento dentro dessa mesma organização.

Papows (1999) apresenta sete razões pelas quais a gestão do conhecimento se tornou, de repente, tão importante:

1. *A globalização*, que traz a necessidade de comunicação à distância;
2. *A velocidade* com que as tecnologias mudam e que faz com que seja necessário o rápido acesso à informação, para que possam ser tomadas decisões rapidamente;
3. *A orientação para o serviço*, que faz com que o cliente espere respostas imediatas, mesmo a questões complexas, daí que seja preciso dispor de um acesso fácil e rápido a informação detalhada e actualizada;
4. *A dispersão dos trabalhadores*, com uma crescente mobilidade, que torna indispensável a captação e reutilização do seu conhecimento;
5. *Relações comerciais mais estreitas* que as empresas têm hoje com os clientes, os fornecedores e mesmo os concorrentes, que fazem dessas relações poderosas fontes de conhecimento;
6. *A tecnologia* que, com os seus espantosos avanços, permite hoje uma abordagem importante relativamente ao ensino à distância e actualização das aptidões;
7. *A competição* que faz com que seja necessário melhorar, cada vez mais, os produtos e os serviços oferecidos ao cliente.

Por sua vez, Shukla (1997, p. 101) resume as implicações do interesse pelo conhecimento de acordo com três princípios da competição com base no conhecimento:

1. conhecimento é importante e é a finalidade de toda a aprendizagem.
2. Uma estratégia de aprendizagem eficaz é aquela que procura criar valor investindo nos recursos da empresa baseados no conhecimento.
3. Um recurso baseado no conhecimento é informação armazenada/codificada na mente das pessoas, ou nas estratégias, nos sistemas ou produtos/tecnologia da empresa.

Passamos agora a uma análise mais detalhada do conhecimento, esse recurso maior de que dispõem as organizações de sucesso.

6.3. Conhecimento – uma tentativa de definição

Mas o que é, afinal, o conhecimento?

Perante a dificuldade de uma definição, é talvez mais fácil identificarmos, com Shukla (1997, p. 102) as seguintes qualidades do conhecimento:

- Ao contrário dos recursos tangíveis convencionais, o conhecimento é abstracto e intangível. Portanto, é difícil medir e avaliar os recursos baseados no conhecimento de uma empresa.
- Ao contrário de outros recursos, o conhecimento move-se dum lugar para outro. A sua característica migratória impõe requisitos e desafios especiais para que a organização o retenha.
- O conhecimento não só se move, mas pode mover-se simultaneamente em muitas direcções; também pode encontrar-se em muitos locais ao mesmo tempo.
- O conhecimento é multifacetado.

Papows, por seu lado, define o conhecimento como

«(...) o recurso que permite converter a informação em decisões e acções. O conhecimento precisa de ser actuante» (Papows, 1999, p. 114).

Esta tónica na acção é também salientada por Sveiby (1998) que, baseando-se no pensamento de Michael Polanyi^{lxxxiii} e Ludwig Wittgenstein^{lxxxiv}, define conhecimento como *uma capacidade para agir*. Segundo Sveiby, o conhecimento não pode ser descrito por meio de palavras, por ser principalmente tácito. Contudo, partindo da teoria de Polanyi, apresenta quatro características do conhecimento. Assim, o conhecimento é tácito, é orientado para a acção, é sustentado por regras e está em constante mutação.

Leonard e Sensiper (1998, p. 113) dão uma definição de conhecimento ligando informação e acção. Segundo estes autores, conhecimento será *«(...) information that is relevant, actionable, and based at least partially on experience»*.

De qualquer modo, não há uma boa definição de conhecimento, neste contexto. Esta palavra tem uma quantidade de conotações que dependem, muitas vezes, do contexto em que ela se emprega. Por isto mesmo, *porque o seu uso normalmente não é prático*, o mesmo Sveiby propõe a palavra competência como uma alternativa mais prática para descrever o conhecimento no contexto empresarial. Segundo este teórico,

«(...) mesmo que o conhecimento seja dinâmico, o que é melhor expresso pelo verbo saber, uma descrição mais prática é quase sempre um substantivo. Devido à atenção que vem atraindo ultimamente, a palavra competência pode ser a melhor candidata» (Sveiby, 1998: 42)^{lxxxv}.

Para Nonaka e Konno (1999) o conhecimento tem de ter uma utilidade. Se não for utilizado não tem qualquer tipo de valor. Para estes autores, o conhecimento é intangível, ilimitado e dinâmico e, se não for utilizado em dado momento e em dado lugar, não tem qualquer valor. Ou seja: o seu valor depende da sua utilidade, da sua aplicabilidade. Quer isto dizer que o conhecimento que interessa é o que é útil, que é orientado para a decisão e acção, que permite agir.

Muñoz-Seca e Riverola (1997) ligam directamente o conhecimento à resolução de problemas. Assim, segundo estes autores, as dificuldades que surgem quando se quer avaliar a existência do conhecimento devem-se à dificuldade da observação desse mesmo conhecimento. O principal modo de observação será, então, o resultado da resolução de problemas, com eficácia. Nesta linha de pensamento, definem conhecimento como sendo a capacidade de resolver um determinado conjunto de problemas, com uma determinada eficácia. Quer isto dizer que lidar com conhecimento é lidar com classes de problemas e com as suas soluções, o que já é observável.

Estes dois autores também enunciam algumas propriedades relevantes do conhecimento. Também ligam o conhecimento à acção, salientando a sua volatilidade e transferibilidade, mas acrescentam o papel da aprendizagem e da motivação. Assim,

- O conhecimento é volátil, para as empresas – porque se armazena na mente das pessoas, os conhecimentos evoluem em função das mudanças que se produzem nos seus portadores. Se, por exemplo, um dos especialistas abandonar a empresa, esta perde conhecimento.

- O conhecimento desenvolve-se por aprendizagem – O processo de desenvolvimento do conhecimento é basicamente a aprendizagem, pelo que a gestão da aprendizagem é uma variável chave na gestão eficiente do conhecimento.
- O conhecimento transforma-se em acção pelo impulso da motivação – o uso de um conhecimento na solução de um problema é o processo de passagem de uma interiorização à interacção com artefactos. Por isso a motivação para a utilização do conhecimento é de grande importância para o uso eficaz do conhecimento adquirido.
- O conhecimento transfere-se sem se perder – Os conhecimentos podem comprar-se e vender-se, transferindo para o comprador a capacidade de resolução de problemas existentes no vendedor. Neste sentido, uma característica importante do conhecimento é que se pode vender sem ser perdido pelo vendedor.

Muñoz-Seca e Riverola apresentam ainda um quadro de classificação do conhecimento, segundo a sua origem e segundo o seu propósito. De acordo com a sua origem, o conhecimento pode ser perceptual, abstracto e experimental; segundo o seu propósito, existem duas categorias de conhecimento: o reflexivo e o operativo.

O conhecimento operativo é orientado para a resolução de problemas operativos, problemas que tratam da realização de operações. São exemplos de conhecimento operativo o saber mecanizar alumínio, saber desenhar antenas de banda K, saber operar um torno, etc. O conhecimento operativo não considera problemas de aprendizagem interna nem de interacções com os demais agentes do contexto. Para o conhecimento operativo, a única realidade que muda é a que é sujeito da transformação.

Por seu lado, o conhecimento reflexivo diz respeito à forma de pensar ou actuar do agente. Este usa o conhecimento para reflectir sobre os seus próprios planos de acção, os seus conhecimentos e a relação de ambos com os demais agentes que intervêm na situação. Trata-se de um metaconhecimento, ou seja, de um conjunto de conhecimentos que permitem a reflexão acerca dos conhecimentos. São exemplos de conhecimento reflexivo o saber negociar, saber conduzir uma reunião, saber liderar um grupo, saber fazer um diagnóstico, etc.

Voltando à questão da gestão do conhecimento, existem actualmente duas correntes principais de *knowledge management*: uma mais centrada na informação, que considera que o conhecimento surge quando é tornado explícito sob a forma de informação. É, talvez, a forma

mais vulgarizada e liderada pelas empresas da tecnologia da informação. Para além desta corrente, existe uma outra, que é aquela que nos interessa particularmente, mais voltada para o conhecimento em si, que parte do pressuposto que se pode elevar a capacidade humana de criar conhecimento novo. De entre os teóricos da gestão, Peter Drucker é considerado o pai desta última concepção.

6.4. Conhecimento e informação

A Era da Informação requer uma nova abordagem dos problemas dentro das organizações e exige também uma reflexão sobre o que é a informação e a sua distinção de conhecimento. Estes dois conceitos são, aliás, confundidos com alguma frequência, confusão que tem sido responsável pelo facto de que, em algumas organizações, se tenha inundado as pessoas com cada vez mais informação, sem pensar no modo como ela deve ser usada.

No que diz respeito mais especificamente às tecnologias de informação, embora a informatização tenha vindo oferecer oportunidades extraordinárias e novos métodos para representar o conhecimento e aumentar o seu valor, a aplicação cega da tecnologia tem trazido, em geral, mais custos do que benefícios, levando a que algumas empresas invistam somas avultadas em equipamento tecnológico que produz resultados marginais.

Até há alguns anos, a falta de informação era considerado um problema sério que dificultava o trabalho em muitos domínios que implicavam inovação e tomada de decisão. Hoje, porém, passámos da escassez para a superabundância. Basta acedermos à Internet para nos defrontarmos com uma imensidão de informação.

Novos problemas se colocam, então, agora de natureza diferente. Como não submergir a esse mar de informação? Como não cair na armadilha de saltar de uma informação para outra sem nos perdermos no meio? Como seleccionar a informação, organizá-la e reflectir sobre ela de modo a construir conhecimento novo?

Já não podemos, é evidente, viver sem tecnologia, e a questão também não é viver sem ela pois, na verdade, ela torna-nos a vida mais fácil. Alguns, porém, encaram as novas tecnologias com um optimismo desmedido, esquecendo que são as pessoas que criam conhecimento. Os futuristas que, há alguns anos atrás, previam o fim do papel e do lápis

enganaram-se e a verdade é que o papel «*has wonderful properties that lie beyond information, helping people work, communicate and think together*» (Brown e Duguid, 1998).

Como salientam estes mesmos autores, é preciso ver a «*logic of humanity*» em vez da «*logic of information*». Efectivamente, as pessoas não são simples processadoras de informação. O humano não se pode formatar. O que não quer dizer que a informação não seja de extrema importância para todos os aspectos da nossa vida. Se é verdade que as TIC têm dado contributos críticos sem precedentes para as transformações que a sociedade está a experimentar, também é verdade que as causas para a mudança incluem muito mais do que a informação em si. Nesta perspectiva, os computadores são apenas ferramentas, por maior que seja a sua capacidade de armazenar informação.

O que é que distingue, então, conhecimento de informação?

Nonaka e Takeuchi (1995) referem alguns traços distintivos do conhecimento relativamente à informação. A informação é passiva, enquanto que o conhecimento é empenhado e activo. A informação não tem preocupações de verdade, bondade e beleza, enquanto que o conhecimento aspira a algo de superior, de universal. Assim, o conhecimento está ligado à *crença* e à *adesão*, ou seja, existe em função duma situação, duma perspectiva ou duma intenção particular.

Além disso, o conhecimento diz respeito especificamente à *acção*; trata-se sempre dum conhecimento «com uma finalidade». Por outro lado, ao contrário da informação, *o conhecimento está enraizado nas pessoas e a criação de conhecimento ocorre no processo de interacção social*. (Sveiby, 1998) *A informação é um meio ou um material que permite descobrir e construir o conhecimento* (Nonaka e Takeuchi, 1995).

O conhecimento é intangível, sem fronteiras e dinâmico. Ao contrário da informação, não pode ser armazenado e por isso tem de ser explorado onde e quando é preciso para criar valor. Para explorar e criar conhecimento de maneira eficaz e eficiente, é necessário concentrar conhecimento em determinado lugar e tempo (Nonaka, Konno e Toyama, 2001).

A informação é também referida como sendo um fluxo de mensagens, enquanto que o conhecimento é criado por esse fluxo de mensagens, mas está enraizado nas crenças e no envolvimento das pessoas:

«Information is a flow of messages, while knowledge is created by that very flow of information and is anchored in the beliefs and commitment of its holder».^{lxxxvi}

Os modelos tradicionais de gestão do conhecimento terão, segundo os teóricos da criação e transferência de conhecimento, muita dificuldade em gerir a criação e transferência de conhecimento porque esses modelos serão estáticos e o conhecimento é dinâmico e é criado de forma dinâmica nas interações sociais. O conhecimento também é humanístico e tem uma natureza activa e subjectiva. Ele cria-se na interacção entre os conhecimentos tácito e explícito, em actividades criativas dos seres humanos. Esta interacção torna a designação de conversão do conhecimento e é um processo social.

A tónica é, pois, colocada no social, na interacção entre as pessoas:

*«Note that this conversion is a social process **between** individuals and is not confined to **within** an individual. Knowledge is created through such interactions among individuals with different types and contents of knowledge»* (Nonaka e Nishiguchi, 2001, p. 14).

A informação, por seu lado, reside nos *media* e nas redes, enquanto que o conhecimento reside num espaço partilhado e é nesse espaço de partilha que ele se adquire, através da própria experiência de cada um ou da reflexão sobre as experiências dos outros. Quando o conhecimento é separado desse espaço de partilha, transforma-se em informação que pode ser comunicada independentemente desse espaço (Nonaka e Konno, 1998; Nonaka, Konno e Toyama, 2001).

O enfoque no conhecimento não quer dizer, porém, que possa diminuir a importância do acesso à tecnologia (meio privilegiado de difusão da informação) e da sua utilização por indivíduos, grupos, organizações e comunidades que participam no processo de criação e disseminação do conhecimento e que são influenciados por esses processos. Deve é ter-se em consideração a maneira como os utilizadores se apropriam desses sistemas de informação e como é que essa informação se traduz em acção pelos utilizadores.

É preciso dizer, porém, que nem sempre é muito nítida a distinção entre informação e conhecimento e que estes termos se encontram, com alguma frequência, usados de modo permutável. Senão vejamos, por exemplo, a definição que Leonard & Sensiper (1998, p.113) fazem de conhecimento, num contexto de negócio:

«(...) information that is relevant, actionable, and based at least partially on experience».

Por seu lado, o próprio Ikujiro Nonaka, em 1988, referia-se ao que mais tarde (Nonaka e Takeuchi, 1995)^{lxxxvii} havia de designar de processo de criação de conhecimento, como «*processo de criação da informação*» (Nonaka, 1988). Será de precisar, no entanto, que, já nesta altura, Nonaka distingue aquilo que ele chama de informação sintáctica de informação semântica. Assim, a informação que interessa é a informação semântica, mais do que a sintáctica. Trata-se de uma informação que gera significado, que cria novos significados, é uma informação que não é quantitativamente mensurável, é qualitativa. É a informação que altera as percepções, que actua sobre elas.

Nonaka contrapõe, então, uma informação estandardizada, pouco rica – sintáctica - com uma informação não estandardizada, rica, que gera novos significados. E só pode gerar novos significados se não for estandardizada. Como exemplo de informação semântica, Nonaka apresenta o processo de desenvolvimento de novos produtos nas empresas japonesas.

Este autor distingue o processamento da informação de Herbert Simon e da teoria da contingência daquilo que ele chama a criação da informação. No seu entender,

«The paradigm of information processing is a view of the world which evolves around the axis of syntactic information. At the root of this kind of paradigm is a pessimism about human abilities». (Nonaka, 1988, p. 71).

Ao contrário, o autor argumenta que encara as pessoas não como simples processadores de informação, mas sim como criadores de informação. Daí a distinção entre informação sintáctica e informação semântica:

«Syntactic information is the Shannonian physical information measured in bits in which there is no attention given to any inherent meaning. A typical model is a type of routine information which can be stored in a computer in a coded and quantitative measurable form. In contrast to this, semantic information examines the actual meaning of the information» (Nonaka, 1988, p. 59 e 60).

Portanto, como ele próprio salienta, criar informação é criar significado e, por sua vez, criar significado é criar uma nova perspectiva, ou um novo ponto de vista.

Esta distinção entre informação sintáctica e semântica é, mais tarde, retomada, nos mesmos moldes, por Nonaka e Takeuchi (1995) que acentuam o facto de o aspecto semântico da

informação ser mais importante para a criação de conhecimento por se centrar no significado veiculado.

Todos os autores que vimos citando enfatizam o facto de o conhecimento ter uma utilidade. Segundo Nonaka e Konno (1998), o conhecimento é intangível, ilimitado e dinâmico e, se não for utilizado em dado momento e em dado lugar, não tem qualquer valor. Ou seja, o seu valor depende da sua utilidade, da sua aplicabilidade.

6.5. Duas correntes teóricas

Actualmente, podem identificar-se duas grandes correntes que teorizam a criação e gestão do conhecimento:

- Uma corrente aqui designada por corrente americana e europeia, mais centrada na gestão e medição da utilização do conhecimento, com ênfase na distribuição e reutilização do conhecimento explícito.
- Uma outra corrente, aqui designada por corrente japonesa, cujo principal objectivo é estimular o processo de criação de conhecimento, e que se centra no estabelecimento de condições que encorajem a criação de conhecimento novo através da partilha social directa de conhecimento tácito.

A designação de corrente japonesa não significa que não existam seguidores americanos ou europeus a comungarem deste ponto de vista e a fazerem investigação em comum. Esta designação, que aqui adoptamos, provém, antes, do facto desta corrente ter como base a teoria da criação de conhecimento de Ikujiro Nonaka e Irotaka Takeuchi (1995), que tenta explicar a capacidade de constante inovação demonstrada por certas empresas japonesas. Poderemos, actualmente, dizer que, tendo como ponto de partida o Japão, a chamada corrente japonesa tem agora seguidores a nível mundial^{lxxxviii}.

Ambas as correntes têm a mesma convicção da importância crítica do conhecimento para o desenvolvimento das empresas. Existem, entretanto, contrastes evidentes entre as duas:

Corrente americana e europeia

Nos Estados Unidos e na Europa, a maior parte das práticas de conhecimento centram-se em reunir, distribuir, reutilizar e medir o conhecimento e a informação codificados que existem. Os profissionais, frequentemente, confiam na tecnologia da informação para captar e distribuir este conhecimento explícito; as empresas medem o sucesso pelos lucros económicos, a curto prazo, do investimento em conhecimento.

Argumentando que o conhecimento é um activo da empresa, defendem que ele deve gerir-se, tal como se gerem os outros activos. Gerir o conhecimento significa identificá-lo, inventariá-lo, aumentá-lo e explorá-lo, de forma a ganhar capacidade competitiva, pois só assim se consegue o propósito da empresa, ou seja, a sua sobrevivência indefinida (Muñoz-Seca e Riverola, 1997)

Corrente Japonesa

Esta corrente, cujo principal representante é Ikujiro Nonaka, co-autor de «*The Knowledge-Creating Company*» (1995), sustenta que o lugar natural para o conhecimento residir é no indivíduo e que a questão que importa saber é como converter o conhecimento individual em conhecimento organizacional. Esta visão centra-se sobretudo no processo de criação de novo conhecimento, um processo que, de acordo com os seus defensores, é muito humano e baseado na socialização, de indivíduo para indivíduo e de tácito a tácito. Trata-se de um processo altamente individual de auto-renovação pessoal e organizacional. Para que se crie conhecimento novo, é indispensável a implicação pessoal dos empregados e a sua identificação com a empresa e com a sua missão. Neste sentido, pode dizer-se que a criação de conhecimento novo é, ao mesmo tempo, uma questão de ideais e de ideias, sendo a inovação aqui concebida como uma recriação do mundo em função de um determinado ideal ou de uma determinada visão (Nonaka e Takeuchi, 1995)

A atenção é, pois, dirigida à criação do conhecimento, com ênfase no desenvolvimento de condições que favoreçam a troca de conhecimento tácito entre detentores individuais do conhecimento, um processo social através do qual se desenvolve novo conhecimento. Relativamente à medição do valor do conhecimento, argumenta-se que o sucesso se mede por uma capacidade de ter êxito, a longo prazo, através da inovação.

Os defensores desta corrente criticam a gestão do conhecimento como um *stock* estático, sem ter em conta o dinamismo essencial à criação de conhecimento (Nonaka e Konno, 1998). Argumentam que é necessário um tipo de gestão diferente, já que o conhecimento tem de ser acarinhado, apoiado, impulsionado e cuidado.

Saliente-se, entretanto, que neste campo da criação e gestão do conhecimento, a distinção entre a corrente americana e a corrente japonesa nem sempre é muito clara e que existem propostas de síntese, que serão explicitadas na secção seguinte. No entanto, os pressupostos em que assentam estas propostas de síntese derivam, na sua maioria, da corrente japonesa.

6.6. Contrastes entre as duas correntes

Embora ambas as correntes partilhem da crença da importância vital do conhecimento para o desenvolvimento das empresas, evidenciam-se contrastes significativos entre elas. Assim, observa-se a existência de objectivos distintos e vocabulário diferente, bem como diferentes visões filosóficas subjacentes às duas correntes.

Objectivos distintos

O contraste mais marcante entre as duas correntes está nos seus objectivos. Enquanto que a chamada corrente americana e europeia tem como objectivo gerir e medir a utilização do conhecimento, a corrente japonesa visa incentivar o processo de criação do conhecimento. Deste modo, a primeira corrente preocupa-se principalmente com a distribuição e reutilização do conhecimento explícito. Por seu turno, a preocupação central da corrente japonesa é o estabelecimento de condições que encorajem a criação de conhecimento novo através da partilha social directa do conhecimento tácito.

Vocabulário diferente

Ao nível do vocabulário existem também diferenças. Os defensores da corrente japonesa, distinguem entre conhecimento *knowledge* e conhecer *knowing*. Segundo eles, *knowledge* implica que o conhecimento é uma **coisa** que se pode localizar e manipular como um objecto ou que se pode armazenar; veicula a ideia de que se pode «agarrar» o conhecimento, de que ele se pode distribuir, medir^{lxxxix} e gerir. Pelo contrário, o gerúndio *knowing* sugere um

processo, a acção daqueles que conhecem (*knowers*), um processo que será inseparável desses mesmos «conhecedores».

Argumentam que a ideia de que o conhecimento pode ser armazenado está na base da confusão entre informação e conhecimento. À ideia estática, de certa forma subjacente à corrente americana e europeia, contrapõem a ideia de corrente, de fluxo e mudança constante (Fahey e Prusak, 1998)^{xc}. Estes mesmos autores afirmam que a ideia de conhecimento como algo que se pode armazenar tem as suas raízes nos sistemas de ensino que, desde a instrução primária à universidade, pretendem que se faça uma aprendizagem mecânica de conteúdos para serem avaliados nos exames.

Esta mesma diferença entre *knowledge* e *knowing* é tratada por Brown e Duguid (1998)^{xc}, para quem *knowing* acontece entre as pessoas, enquanto que falar de *knowledge* leva a uma separação artificial entre criação e disseminação.

De um modo geral, poder-se-á dizer que os seguidores da corrente japonesa não são adeptos de vocábulos como *gerir* ou *medir*. Para eles, a ideia de tentar capturar o conhecimento, distribuí-lo ou medi-lo não faz sentido. O que se pode e é desejável é *motivar*, *encorajar*, *acarinhar* ou *guiar* o processo de *knowing*. Argumentam que se tem que ir para além da gestão do conhecimento, até porque gerir pode significar manipular, medir, empacotar. Preferem vocábulos como *cuidado*, *amor*, *confiança*, mais consentâneos, na visão desta corrente, com este processo tácito da criação do conhecimento^{xcii}.

Duas visões filosóficas

Na base das diferenças entre estas duas correntes estarão duas concepções filosóficas distintas que influenciam a percepção do conhecimento e da existência humana em geral – a de Descartes (Penso, logo existo) e a do filósofo japonês Nishida (Amo, logo existo). Enquanto que o pensamento ocidental da modernidade concebe o indivíduo separado do seu meio ambiente, Nishida encara-o como fazendo parte do ambiente, como sendo inseparável dele.^{xciii} Outra diferença situa-se ao nível da separação entre corpo e espírito, essencial na filosofia cartesiana, ao contrário de Nishida, onde tal separação não existe. Os recentes estudos de António Damásio (1995; 2000) poderão vir reforçar esta visão da não-separação entre o corpo e o espírito.

Na óptica de Nonaka e Takeuchi (1995), o pensamento ocidental encontra-se impregnado do dualismo cartesiano entre sujeito e objecto, entre espírito e corpo ou espírito e matéria. A esta visão, estes autores contrapõem uma abordagem «japonesa» do conhecimento, com três traços distintivos: unidade da humanidade e da natureza; unidade do corpo e do espírito e unidade do eu e do outro.

Esta diferença de filosofias revela-se no contraste entre o funcionamento das empresas americanas e as japonesas. Segundo Ikujiro Nonaka, na América, combinou-se o uso de TI com o despedimento de pessoal, o que significa um rápido aumento do lucro. Nas empresas japonesas, a última hipótese a encarar é o despedimento de pessoal, pelo contrário, faz-se todo o possível por manter os trabalhadores.^{xciv}

Duas perspectivas da natureza do conhecimento

Von Krogh (1998) argumenta que a estas duas correntes correspondem também duas perspectivas principais sobre a natureza do conhecimento: a denominada «corrente americana e europeia» reflecte uma perspectiva cognitivista do conhecimento, a perspectiva mais conhecida e afirmada, que vem dos anos 50, quando se deu um enorme progresso na ciência dos computadores, teoria dos sistemas, psicologia e neurociência (com base nos trabalhos de campo de Herbert Simon, Allen Newell, Warren McCulloch, Marvin Minsky e outros, que deram uma compreensão da estrutura física do cérebro e dos processos cognitivos).

Estes teóricos do processamento da informação desenvolveram modelos formais do sistema cognitivo como uma máquina de processar informação e raciocínio lógico. O conhecimento é encarado como representações do mundo (objectos e acontecimentos). Nesta perspectiva, o conhecimento seria universal, pois dois sistemas cognitivos deviam alcançar as mesmas representações do mesmo objecto ou acontecimento. Deste ponto de vista, o conhecimento é explícito, capaz de ser codificado e armazenado, e fácil de transmitir aos outros.

Trata-se de uma abordagem também baseada na tentativa e erro, na pesquisa, na investigação e na resolução de problemas. Por detrás desta concepção está a metáfora de que a mente humana é um computador. Segundo este modelo, a aprendizagem não requer interacção social.

A corrente japonesa terá, ainda segundo Von Krogh, uma perspectiva que ele designa de «construcionista». Esta perspectiva baseia-se nos novos dados da neurobiologia, da ciência

cognitiva e da filosofia. Encara a cognição não como um acto de representação, mas antes como um acto de construção ou criação. Sabe-se que o sistema cognitivo funciona quando permite a realização de acção.

Para os construcionistas, existe um tipo de conhecimento explícito e outro tácito. O conhecimento explícito pode ser rapidamente transmitido entre as pessoas de forma formal e sistemática. Pode ser expresso em palavras e números e partilhado sob a forma de dados, fórmulas científicas, especificações, manuais, etc. No Ocidente é sobretudo este tipo de conhecimento que tem sido valorizado. (Nonaka e Takeuchi, 1995; Nonaka e Konno, 1998). Por sua vez, o conhecimento tácito é altamente pessoal, não é fácil de expressar e, portanto, não é fácil de partilhar com os outros.

Os construcionistas dão relevância tanto aos aspectos tácito como explícito do conhecimento, pelo que a sua visão da gestão vai muito para além da armazenagem de dados, instalação de *intranets*, desenvolvimento de *expert systems* ou rotinas organizacionais apuradas.

Neste sentido, podemos considerar que I. Nonaka e H. Takeuchi (1995) são dois construcionistas que sugeriram que o conhecimento tácito é a chave da inovação nas empresas japonesas. Segundo estes teóricos, a inovação surge quando os membros de um organização partilham conhecimento tácito; convertem este conhecimento tácito em explícito na forma de um conceito para um dado serviço ou produto, usam visões da empresa, estratégias, estudos de mercado ou opiniões sociais para justificarem este conceito. Todo este processo conduz ao desenvolvimento de um novo produto. O conceito chave desta teoria é o conhecimento. Aqui, porém, ao contrário do cognitivismo, o conceito de conhecimento não corresponde a uma representação, mas antes a uma «crença verdadeira justificada» (*justified true belief*).

Enquanto que para os cognitivistas estas crenças são tanto mais verdadeiras quanto mais se assemelharem a uma realidade exterior, para Nonaka e Takeuchi (1995), a justificação da verdade de uma crença tem como base a observação do mundo. Esta observação depende de um ponto de vista único, do sentido que o indivíduo dá às suas próprias experiências. No entanto, a criação do conhecimento também é social, envolve mais de um indivíduo e, por isso, o primeiro passo para a criação de conhecimento novo é a partilha do conhecimento tácito.

6.7. As teorias de síntese

O pensamento da corrente japonesa, sobretudo de Ikujiro Nonaka, tem vindo a influenciar as concepções de gestão do conhecimento. A influência principal está relacionada com o aspecto social do conhecimento e com a consequente relevância atribuída ao conhecimento tácito. Alguns teóricos americanos têm vindo a tentar fazer uma síntese dos contributos das duas teorias.

Passamos a apresentar os principais aspectos dessas teorias, a que chamámos teorias de síntese, e fazemo-lo a partir de dois artigos aparecidos na revista *California Management Review*, Nº 4, de 1998. Um dos artigos em causa é da autoria de Liam Fahey e Laurence Prusak (Fahey e Prusak, 1998) e o outro de John Seely Brown e Paul Duguid (Brown e Duguid, 1998). Seleccionámos estes dois artigos por nos parecerem consubstanciar uma certa síntese que actualmente é feita entre a chamada «gestão americana e europeia», caracterizada pelo seu pragmatismo, e a «gestão japonesa».

Fahey e Prusak colocam a ênfase na detecção e correcção de erros relativamente a «como aprendemos» e «o que sabemos» e identificam os onze erros mais comuns praticados na gestão do conhecimento. Daí partem para uma proposta de alteração de situação, proposta que comporta três conjuntos de acções, a saber: construção de uma definição operacional de conhecimento e suas implicações nos comportamentos e nos processos individuais e de grupo; aceitação de que o conhecimento é utilitário e transitório; detecção e correcção de erros no processo do conhecimento.

Por seu lado, Brown e Duguid enfatizam o carácter social do conhecimento e a sua relação com a prática, não dissociando as tecnologias desse carácter social. A sua proposta implica que se busque e junte o conhecimento que existe dentro da organização e com ele se desenvolva uma «*core competency*» capaz de manter essa mesma organização. Passemos a analisar, mais em detalhe, cada uma das posições.

6.7.1 Abordagem de Fahey e Prusak

Fahey e Prusak (1998) argumentam que um princípio básico de qualquer projecto de aprendizagem organizacional é a detecção e correcção de erros relativamente àquilo que

sabemos e ao modo «como aprendemos». Sem esse princípio básico, o conhecimento de uma organização deteriora-se, torna-se obsoleto e leva a «más» decisões.

A partir da sua experiência em análise de mais de cem projectos nos últimos cinco anos, os autores identificam os onze erros mais comuns na gestão do conhecimento, a saber:

Não desenvolver uma definição operativa do conceito de conhecimento. Frequentemente não se distingue conhecimento de dados, nem de informação. Segundo os autores, este é um erro crítico, e contribui para todos os outros que a seguir são indicados.

Salientar a armazenagem do conhecimento em detrimento da corrente do conhecimento. Este erro decorre da confusão entre conhecimento e informação, que leva a que o conhecimento seja encarado como uma coisa ou um objecto que existe por si próprio, que pode ser captado, transmitido entre os indivíduos e armazenado, de diversas formas, dentro da organização. A noção de corrente permite conceber o conhecimento de um modo diferente, como estando em constante fluxo e mudança. O conhecimento é inseparável dos indivíduos que o desenvolvem, transmitem e o impulsionam. A este propósito, Fahey e Prusak lembram que:

«The prevalent view of knowledge as stock is grounded in large measure in the thrust of every educational system from grade school through university: learn the facts and regurgitate them as required in the relevant examination» (Fahey e Prusak, 1998, p. 266).

Esta visão reflecte-se numa abordagem da gestão muito baseada apenas na apreensão, armazenamento, recuperação e transmissão de dados e informação.

1. **Encarar o conhecimento como existindo predominantemente fora das cabeças das pessoas.** A verdade é que é na cabeça dos indivíduos que o conhecimento é criado, embora possa ser representado e incorporado em processos organizacionais, rotinas, redes e documentos. Esta visão errada conduz a uma concentração da atenção na construção de estruturas de informação cada vez mais sofisticadas, bases de dados cada vez mais complexas, sem que seja tido em conta que as pessoas são o que mais importa, pois sem elas o conhecimento não pode ser gerado, transmitido ou utilizado.
2. **Não compreender que um objectivo intermédio fundamental da gestão do conhecimento é criar um contexto partilhado.** Aqui um contexto partilhado significa uma compreensão partilhada tanto do mundo exterior como do mundo interno da

organização e de como estes dois mundos se interligam. Este contexto partilhado é dinâmico, e por isso pode mudar com o tempo e, por vezes, mudar mesmo bruscamente. Isto exige o diálogo entre as pessoas para que partilhem as suas experiências e reflexões.

3. **Dar pouca atenção ao papel e importância do conhecimento tácito.** A maioria das organizações preocupa-se fundamentalmente com a gestão do conhecimento explícito, esquecendo-se do papel central do conhecimento tácito na captação, criação e disseminação do conhecimento explícito. Se os gestores persistirem em pensar que o conhecimento tácito é inacessível e impossível de ser influenciado, essa posição irá influenciar negativamente o desenvolvimento do conhecimento explícito.
4. **Desligar o conhecimento da sua utilização.** Nem os dados nem a informação são conhecimento se não tiverem significado relevante para a acção e para a tomada de decisão. Só quando a informação é utilizada é que se torna conhecimento. Neste sentido, o conhecimento é inseparável do acto de pensar e da acção. Os autores enumeram os pressupostos falsos nos quais assenta normalmente a abordagem da gestão do conhecimento. Em primeiro lugar, o acesso à informação não significa automaticamente compreensão, valor ou utilidade. Em segundo lugar, muitas vezes o valor dos dados e da informação não é óbvio, e só ao fim de muito diálogo se torna clara a importância desses dados e dessa informação para a tomada de decisão. Em terceiro lugar, a tendência muito vulgarizada de se fazer a separação dos utilizadores do conhecimento («decisores») de muitos dos que estão envolvidos na criação do conhecimento, o que equivale a separar o conhecimento das suas potenciais utilizações. Aqui, os autores mencionam como uma demonstração deste erro frequente o uso universal da expressão «trabalhador do conhecimento» em oposição a trabalhadores que, presumivelmente não têm ou não utilizam conhecimento.
5. **Não dar a importância devida ao pensamento e ao raciocínio.** A criação de conhecimento é um processo contínuo, que nunca acaba. Porém, este processo requer raciocínio. No caso do conhecimento explícito, são de especial relevância o pensamento explicativo e o raciocínio. É necessário que diferentes modos de raciocinar sejam articulados e avaliados, para que o conhecimento – tanto tácito como explícito – não fossilizem.

«In short, unless the "frames" - points of view embodied in perceptions, beliefs, assumptions, and projections about the future – are broken by challenging prevailing modes of thinking and reasoning, knowledge generation and use will be severely restricted» (Fahey e Prusak, 1998, p. 271).

6. **Centragem no passado e no presente e não no futuro.** Defendem que, uma vez que o objectivo do conhecimento é influenciar a tomada de decisão, ele deve centrar-se no futuro, visto que qualquer estratégia, decisão ou acção pressupõe uma certa visão do futuro. Neste sentido,

«Knowledge, as distinguished from raw data and information, can create a shared context for organizational members to address the future» (Fahey e Prusak, 1998, p. 271).

Isto implica assumir riscos, expor as suas concepções e o seu raciocínio acerca do futuro. Contudo, na maioria das organizações, passa-se o contrário, utiliza-se o conhecimento sobretudo para compreender o passado e a mudança do presente.

7. **Não reconhecer a importância da experimentação.** É na experimentação que se criam dados e informação necessários para o reforço do conhecimento existente e para a criação de conhecimento novo. Exemplos desta experimentação são novas abordagens de análise, dar início a projectos-piloto, fazer coisas numa base de tentativa e erro e permitir que as pessoas tenham mais tarefas e responsabilidades. Os autores dão como exemplo o que muitas firmas estão a fazer: documentar as suas «boas práticas» e disseminá-las por toda a organização como se fossem prescrições. O reverso da medalha é que esse tipo de documentação também tende a evitar que se introduza qualquer melhoria, qualquer inovação em cada boa prática à medida que ela é implementada por outros grupos. Isto é uma visão que reforça aquilo que já se sabe e que se traduz também num enorme investimento de tempo e recursos na melhoria dos actuais métodos de recolha de dados, num aumento da eficiência da TI, envolvendo cada vez mais pessoas no que os autores chamam de *«knowledge routines»*. Contra isto, os autores argumentam que o conhecimento novo decorre da experimentação.
8. **Substituir a relação humana pelo contacto tecnológico.** Criticam o facto de, frequentemente, se pensar que o contacto tecnológico equivale ao contacto presencial (*face-to-face*). A explosão da tecnologia da informação e da comunicação tem tido como

resultado uma minimização da importância do contacto presencial entre as pessoas. Na verdade,

«Information technology budgets continue to escalate, vendors are sprouting up like mushrooms, IT professionals are increasingly assuming knowledge titles, and many knowledge projects quite rightly depend upon intensive technology use. There is widespread tendency to validate significant investment in IT by reference to its contribution to developing and leveraging knowledge in new and effective ways» (Fahey e Prusak, 1998, p. 273).

Feliz ou infelizmente, nada substitui o contacto presencial entre as pessoas, a riqueza da interactividade, da comunicação e da aprendizagem inerentes ao diálogo. Não existe conhecimento sem intervenção humana e o conhecimento resulta do encontro e da interacção das mentes.

9. **Procurar desenvolver medidas directas do conhecimento.** O conhecimento não se pode medir directamente, mas sim através dos seus efeitos, actividades e consequências. É um erro tentar medir o conhecimento por número de bases de dados, unidades e departamentos ligados tecnologicamente ou pelo número de projectos ou iniciativas. Outras organizações tentam medir o conhecimento através do número de patentes, novos produtos desenvolvidos ou número de clientes fidelizados. Porém, esta tentativa de medição arrisca-se a reforçar muitos dos erros de que anteriormente se falou. Continua a dar-se relevância ao *stock* em vez de ao fluxo, à corrente.

Como alternativa, para que uma empresa se torne mais voltada para o conhecimento, os autores propõem três conjuntos de acções que os gestores devem levar a cabo:

Em primeiro lugar, e porque dados e informação não são o mesmo que conhecimento, encarar o conhecimento como um fenómeno organizacional, desenvolvendo a partilha dum entendimento comum, dar às pessoas oportunidades frequentes para debaterem o que é o conhecimento, ajudar as pessoas a identificarem os seus actuais papéis no conhecimento e aqueles que eles desejariam ter e pedir-lhes que identifiquem implicações do conhecimento para os comportamentos e os processos de grupo.

Em segundo lugar, pôr constantemente à prova o seu conhecimento, o que pressupõe a consciência de que grande parte do conteúdo do conhecimento é sempre uma tentativa, temporária e sujeita a alterações.

Em terceiro lugar, estar atentos e detectar e corrigir erros no processo de conhecimento.

6.7.2 Abordagem de Brown e Duguid

Brown e Duguid (1998), por seu turno, criticam o facto de, no contexto da economia da informação, ter havido quem pensasse que, com as novas tecnologias, o futuro da empresa estava comprometido e seria, no máximo, virtual.

«Thus, it is easy to conclude that the new communications technologies might drive transaction cost so low that hierarchical firms will dissolve into markets of self-organizing individuals» (Brown e Duguid, 1998, p. 90).

A esta visão redutora, contrapõem a de Ikujiro Nonaka e outros, que encara a empresa como «tendo como base o conhecimento». Segundo os mesmos autores, colocando a ênfase no conhecimento organizacional, esta nova abordagem vem afirmar que é o conhecimento organizacional que mantém uma organização de pé.

Também criticam uma certa concepção do conhecimento como propriedade individual, visto que uma parte significativa do conhecimento é produzida e mantida de forma colectiva. Brown e Duguid afirmam que este conhecimento colectivo se gera nas «comunidades de prática», grupos em que as pessoas trabalham fortemente ligadas entre si:

«As such work and such communities are a common feature of organizations, organizational knowledge is inevitably heavily social in character» (Brown e Duguid, 1998, p. 91).

E, por causa da sua origem social, esta espécie de conhecimento não acontece sem fricção. É preciso organizar o conhecimento para além das comunidades de prática e isto é um aspecto crítico do que as empresas e outras organizações fazem. Enquanto que para alguns a organização é fruto de indivíduos a agirem individualmente, e pensam que o principal desafio da organização é descobrir o conhecimento que, uma vez encontrado, viaja facilmente, nesta visão de Nonaka e outros, que os mesmos autores defendem, a organização está, frequentemente, cheia de conhecimento, tem conhecimento incorporado, e o desafio da organização é juntar esse conhecimento.

Segundo eles, todas as empresas são, na sua essência, organizações de conhecimento (*knowledge organizations*) e, para que elas não se dissolvam, é preciso cultivar esse conhecimento, de modo a desenvolver uma «*core competency*»^{xcv} capaz de manter a organização.

«The organizational knowledge that constitutes "core competency" is more than "know-what", explicit knowledge which may be shared by several. A core competency requires the more elusive "know-how" - the particular ability to put "know-what" into practice. (Brown e Duguid, 1998, p. 91).

Enfatizam o lado social da espécie humana, a sua capacidade de se organizar colectivamente e de renovar infinitamente o conhecimento, sendo as novas tecnologias uma manifestação dessa capacidade humana para se organizarem colectivamente e vêm como um paradoxo o facto de alguns advogarem que essas mesmas tecnologias significarão o fim da organização.

Se as instituições são endémicas à sociedade humana, não se pode pensar as tecnologias em oposição às instituições. Provavelmente, se, em muitos casos, as novas tecnologias não demonstraram aumentar a produtividade nacional, o que acontece é que não se desenvolveram ainda as instituições adequadas à nova economia.

Defendem que existe uma relação complexa entre as organizações e as tecnologias e distinguem entre «*know-what*» e «*know-how*». Até certo ponto, «*know-what*» pode ser considerado, na visão destes autores, como propriedade individual, como algo que as pessoas têm nas suas cabeças, mas o mesmo não acontecerá com o «*know-how*». É que o «*know-how*» tem a ver com a capacidade de colocar o «*know-what*» em prática. É o «*know-how*» que torna o conhecimento operacional. Quem possui «*know-how*» não tem apenas o conhecimento abstracto de como agir em certas circunstâncias, mas na prática reconhece as circunstâncias e age adequadamente. Só na prática se revela o «*know-how*». O «*know-how*» não só se revela na prática como também se cria a partir da prática.

«That is, know-how is to a great extent the product of experience and the tacit insights experience provides» (Brown e Duguid, 1998, p. 95).

O «*know-how*» está incorporado na prática (geralmente no trabalho prático colectivo) e, porque é *sui generis*, é relativamente fácil de proteger. Mas pode ser difícil de espalhar, de coordenar, de copiar ou de mudar. Por isso há um conhecimento que é criado na experiência

de trabalho. E como a maior parte do trabalho é colectivo, a maioria do conhecimento disponível é colectivo, partilhado em grupos de trabalho.

Isto não quer dizer que não existe o conhecimento privado, pessoal. O que acontece é que o conhecimento individual e colectivo se apoiam um no outro, tal como os instrumentistas individuais na interpretação duma peça musical. Sozinho é muito incompleto, precisa do conjunto para fazer sentido.

A maioria das organizações formais não constituem, por si sós, uma comunidade de prática única, mas sim grupos híbridos de comunidades independentes e sobrepostas. O conhecimento organizacional abarca, então, não apenas o «*know-what*», mas também o «*know-how*» organizacionais.

Aludem ainda às «melhores práticas». Por vezes pensa-se que basta identificá-las dentro de uma empresa para que elas se espalhem e cheguem onde são necessárias. Na prática, o que se verifica é que

«(...) trying to move the knowledge without the practice involves moving the know-what without the know-how» (Brown e Duguid, 1998, p. 100).

E isto porque, devido à sua origem social, o conhecimento não se move **dentro** das comunidades da mesma maneira que **entre** as comunidades. Ele circula facilmente dentro da comunidade porque está incorporado nela. Há uma partilha implícita, entre os seus membros, daquilo que é a prática, de quais são os parâmetros de avaliação e é isto que suporta a partilha. Sem isto a comunidade desintegra-se.

É preciso, também, ter em conta que aquilo que parece ser uma boa prática num país pode não o ser noutro, variando mesmo de uma região para outra no mesmo país. E isto deve-se ao facto de que diferentes comunidades de prática têm diferentes padrões, ideias diferentes relativamente àquilo que é importante, prioridades diferentes e diferentes critérios de avaliação.

Uma outra crítica que é feita é ao erro que consiste em equacionar conhecimento e informação, e partir do princípio de que se ultrapassam as dificuldades com as tecnologias da informação. Na visão dos autores, é preciso apoiar o informal, o tácito e o socialmente incorporado, que é onde reside o «*know-how*».

Chamam a atenção para o perigo que pode verificar-se numa organização hierárquica. É que, na organização do conhecimento, divisões hierárquicas do trabalho muitas vezes distinguem os pensadores dos realizadores, o trabalho mental do trabalho manual, a estratégia (o conhecimento necessário ao topo da hierarquia) das táticas (o conhecimento usado na base). Sobretudo a divisão entre o mental e o manual faz com que a organização tenha tendência a ignorar o valor do «*know-how*» criado em todas as suas partes, e o que acontece, com frequência, é que o conhecimento flui mais facilmente entre diferentes organizações do que no interior de cada uma delas.

Para sustentar o seu enfoque no social, Brown e Duguid aludem a um estudo de Kirsten Kreiner e Majken Schultz, de 1993, que sugere que a tendência do conhecimento para se espalhar tem mais a ver com contextos sociais adequados do que com tecnologia apropriada.

«They (Kreiner e Majken Schultz) argue that the informal relations between firms and universities are more extensive and probably more significant than the formal ones. Informal relations dominate simply because they are easier, building on established social links. Formal interfirm relations, by contrast, can require tricky intrafirm negotiations between quite diverse communities (senior management, lawyers, and so forth)» (Brown e Duguid, 1998, p. 102).

6.7.3 Outras sínteses

Outros autores apresentam outras propostas de síntese entre as duas correntes. De entre eles podemos citar, por exemplo, O'Dell e Grayson (1998), que se centram, sobretudo, nas questões do *benchmarking*^{xvii} interno, ou seja, na procura de conhecimento dentro de uma organização que deu origem a boas práticas, boas práticas que podem servir de modelo para outras soluções.

Como já foi referido acima, constata-se que, basicamente, todas as propostas de síntese das duas correntes demonstram a forte influência da corrente japonesa e enfatizam, como já foi referido, a importância da socialização, da valorização do conhecimento tácito e da partilha do conhecimento.

6.8. Alguns aspectos da corrente japonesa

De seguida, passamos aprofundar alguns aspectos relevantes da corrente japonesa, por ser dela que decorrem alguns dos pressupostos teóricos para o nosso trabalho. Entre os teóricos que se englobam nesta corrente, contam-se Ikujiro Nonaka que, juntamente com Hirotaka Takeuchi, através da obra comum «The Knowledge Creating Company» (1995), deu origem a esta corrente. Estes dois estudiosos, bem como posteriormente outros, sobretudo de origem japonesa, estudaram os modelos organizacionais de empresas do Japão que, segundo eles, permitiram produzir inovação. Dentro desta corrente, situam-se também teóricos americanos e alguns europeus, como veremos mais adiante.

A corrente «japonesa» centra-se especialmente nos processos de criação e transferência de conhecimento e, embora existam diferentes ângulos de abordagem, segundo os autores que teorizam esta questão, dois conceitos são comuns a todos eles: *conhecimento tácito* e *conhecimento organizacional*. Por outro lado, todos os autores partilham a visão de que a criação e transferência de conhecimento são processos delicados, que necessitam de formas especiais de apoio e atenção da parte da gestão.

A diversidade de ângulos de abordagem reflecte, por um lado, o facto de se tratar de um campo que dá os primeiros passos, onde ainda há muito por fazer. Por outro lado, essa diversidade é demonstrativa da natureza complexa e multidimensional do conhecimento, que torna difícil o estudo da sua criação (Nonaka e Nishiguchi, 2001).

Para estes dois autores, os conceitos chave da criação de conhecimento são: *conhecimento tácito*, *espaço de partilha* - «ba»^{xvii} - e *atenção* - «care».

6.8.1. A importância do conhecimento tácito

Na base da corrente «japonesa», está a relevância dada ao conhecimento tácito:

«That is, not only orally expressed syntactic knowledge which can be transcribed, but also intuitive knowledge which cannot be completely expressed either in words or in writing» (Nonaka, 1988, pp. 68).

Trata-se de um tipo de conhecimento que não é facilmente visível, altamente pessoal e difícil de formalizar; por isso mesmo é difícil comunicá-lo aos outros ou partilhá-lo. Fazem parte do

conhecimento tácito as percepções, as intuições e pressentimentos (Nonaka e Takeuchi, 1995).

Este tipo de conhecimento envolve as «competências físicas» e as «competências de percepção», ou seja, tem duas dimensões – uma dimensão técnica e uma dimensão cognitiva:

«To be more precise, tacit knowledge can be segmented into two dimensions. The first is the technical dimension, which encompasses the kind of informal and hard-to-pin-down skills or crafts captured in the term "know how" (...) At the same time, tacit knowledge contains an important cognitive dimension. It consists of schemata, mental models, beliefs, and perceptions so ingrained that we take them for granted (ibidem, p. 8).

Leonard & Sensiper (1998, p. 112) descrevem do seguinte modo o conhecimento tácito:

«The marvellous capacity of the human mind to make sense of a lifetime's collection of experience and to connect patterns from the past to the present and future (...)»

De notar que, ao contrário de Nonaka, que distingue conhecimento tácito de conhecimento explícito, estas duas autoras partem do pressuposto de Michael Polanyi (1966), segundo o qual todo o conhecimento tem dimensões tácitas. Concebem o conhecimento como sendo de largo espectro. Assim, num extremo ele seria quase completamente tácito, enquanto que no outro extremo seria quase completamente explícito. O conhecimento tácito caracterizar-se-ia por ser o conhecimento semiconscente e inconsciente guardado na cabeça e no corpo das pessoas; por seu turno, o conhecimento explícito seria codificado, estrutural e acessível a outras pessoas além daquelas que deram origem a esse conhecimento. A maior parte do conhecimento encontrar-se-á entre estes dois extremos.

Quer esteja incorporado na cognição ou nas competências que Nonaka e Takeuchi (1995) designam de «competências físicas», são características do conhecimento tácito a incapacidade do detentor do conhecimento articular tudo aquilo que sabe e, o que mais vulgarmente sucede, é que as pessoas não têm consciência das dimensões tácitas do seu conhecimento. A este tipo de conhecimento também poderíamos chamar «um saber de experiência feito».

O conhecimento tácito é particularmente relevante no processo de inovação, processo que é descrito por Leonard & Sensiper (1998, p. 116) como sendo

«(...) *a rhythm of search and selection, exploration and synthesis, cycles of divergent thinking followed by convergence*».

De acordo com as mesmas autoras, o conhecimento tácito actua na produção da inovação de três modos:

- Resolução de problemas
- Localização dos problemas
- Predição e antecipação de ocorrências

Partindo do pressuposto que a inovação nas empresas é, geralmente, um processo de grupo, as autoras analisam o «*tacit knowing*» e a criatividade expressa por membros de grupos, ao nível singular e colectivo do seguinte modo:

A criatividade está profundamente ligada à interacção social. As ideias criativas

«(...) *are born out of conscious, semiconscious, and unconscious mental sorting, grouping, matching, and melding*» (ibidem, p.115).

Essas ideias criativas são estimuladas pelas interacções sociais ao nível consciente.

O conhecimento tácito tem um papel importante para estimular a variedade de ideias e depois a convergência que permite a concentração nos passos seguintes que levam à concretização através da acção.

Leonard & Sensiper identificam quatro técnicas ou práticas que levam à criação de conhecimento tácito colectivo num processo de inovação:

- Indicação da direcção através do uso de conceitos e metáforas partilhados
- Formação das ideias (*brainstorming*, símbolos, visualização)
- Intenção empática (observar o comportamento do cliente para ter acesso ao seu conhecimento tácito ou pré-consciente dos produtos e serviços que precisa)
- Aprendizagem activa (aprender e ensinar fazendo – *learning and teaching by doing*)

- Compreensão emergente (através da cooperação social, da participação periférica justificada).

6.8.2. Os valores e a criação de conhecimento

Estudos sobre a criação de conhecimento novo nas organizações (Nonaka e Takeuchi, 1995, Von Krogh, 1998), sugerem que os valores que prevalecem numa organização são de importância primordial para a gestão da criação de conhecimento. De entre esses valores, é realçado o cuidado, a atenção (*care*) como sendo uma condição chave.

Segundo Krogh (1998), a atenção tanto pode descrever a maneira como os pais se comportam com os filhos, como o professor se comporta com os seus alunos, como o gestor se comporta com os seus empregados ou como o médico se comporta com os seus doentes. No seu sentido mais lato, atenção significará, segundo o autor, uma grande atenção (*serious attention*), o cuidado (*heed*), um sentimento de preocupação e de interesse.

Para melhor concretizar, Krogh explica que um comportamento que demonstra cuidado, atenção, se evidencia em cinco dimensões: **confiança mútua**, **empatia activa** (ou seja a tentativa de nos colocarmos no lugar do outro), **disponibilidade para ajudar**, **julgamento clemente** (ou seja, tolerar o erro) e **coragem** (a atenção encoraja cada um a expressar as suas opiniões e a dar *feedback* aos outros no sentido de os ajudar).

Em situações de baixo nível de cuidado, as pessoas têm tendência a guardar para si o seu conhecimento e a retrain-se, em vez de expressarem livremente os seus pontos de vista, para não correrem o risco de serem mal aceites. Pelo contrário, num ambiente de elevado cuidado, existe um interesse, um apoio mútuo, e os membros do grupo ou da organização articulam espontaneamente o seu conhecimento tácito, recorrendo a linguagem não convencional, a metáforas e a analogias. Em vez do esconder para si próprio, existe uma doação mútua e tem lugar aquilo que Krogh designa por «viver dentro» (*indwelling*), ou seja, olhar com os outros em vez de olhar para os outros.

Os estudos em questão convergem para a ideia de que a ligação, cooperação e ligação emocional contribuem para a criação de conhecimento. É preciso que os membros do grupo *saibam, possam e queiram* realizar o que a organização espera deles.

Von Krogh (1998) identifica procedimentos, comuns em muitas empresas, que são destruidores da atenção, do cuidado, numa organização:

- Pouca segurança no emprego
- Comportamento injusto para com os empregados (e.g. despedimentos injustificados)
- Tolerância de injustiças tais como roubar ideias dos outros
- Estabelecimento de burocracia com descrições pormenorizadas do trabalho de cada um e o reforço dessa burocracia com apertados mecanismos de controlo
- Estabelecimento de regras apertadas que restringem a expressão dos sentimentos (mesmo que se trate da alegria por um trabalho bem feito)
- Criação de sistemas de incentivos altamente individualistas.

Ao invés, Von Krogh sugere a possibilidade de incentivos baseados no grupo, bem como a criação de um sistema de incentivos com ênfase na disponibilidade para ajudar e noutros comportamentos que favoreçam a criação de conhecimento, e ainda programas de formação em comportamento (naquilo que habitualmente designamos por competências sociais) baseado na atenção (aprender a ajudar, a apresentar as suas próprias opiniões, a desenvolver conceitos e a justificar novas ideias, ao mesmo tempo que se exercita o julgamento clemente). Sugere ainda o desenvolvimento de programas de aconselhamento (*mentoring*), que motivem os mais velhos a partilhar o seu conhecimento com os mais novos.

6.8.3. A importância da justificação

Segundo Nonaka e Takeuchi (1995), o conhecimento tem algo a ver com verdade, bondade e beleza. A questão estará, então, em saber o que é verdadeiro. Sendo o conhecimento uma crença verdadeira justificada (*a justified true belief*, ibidem), a justificação aparece como particularmente relevante para que essa crença seja aceite como verdadeira. Com efeito, ao partilhar o conhecimento tácito, o indivíduo tem de justificar as suas crenças perante os outros. Esta é, para Von Krogh (1998), uma das razões para a fragilidade do processo da criação de conhecimento.

Uma vez que, na gestão, a verdade de uma crença será determinada pelo tamanho da justificação (Nonaka e Takeuchi, 1995), é necessário saber que quantidade de crença ou afirmação pessoal pode ser aprovada por um grupo, uma organização, uma comunidade e uma sociedade global. É também necessário eliminar as barreiras que se colocam à justificação.

Também Von Krogh (1998) realça a importância da justificação, uma vez que, ao partilhar o conhecimento tácito, o indivíduo tem de justificar as suas crenças perante os outros. Esta é, segundo o autor, uma das razões para a fragilidade do processo de criação de conhecimento, e refere quatro barreiras para os processos de justificação pública:

1. A falta de um vocabulário específico comum
2. As histórias de tentativas falhadas e as rotinas instaladas que se tornam «inquestionáveis»
3. Os processos formais, que funcionam como uma espada de dois gumes, visto que, embora captem processos de aprendizagem também podem impedir a inovação (trata-se, em nosso entender, daquilo que Dorothy Leonard (1998) designa por «*core rigidities*»)
4. Os paradigmas da empresa, ou seja, aquilo a que normalmente se chama a cultura da empresa.

Estas barreiras constituem, no dizer de Von Krogh, um grande desafio à gestão da criação do conhecimento, na medida em que dificultam o estabelecimento das condições que favorecem a criação de conhecimento novo.

6.8.4. O conceito de auto-renovação aplicado às organizações

Segundo Ikujiro Nonaka (1988), não pode existir auto-renovação das organizações sem dissolução e criação de ordem. A auto-renovação de uma organização será, segundo ele, um processo de dissolução de uma ordem organizacional existente e a criação de uma nova. A ordem a que ele aqui se refere é a seguinte:

«Order in an organization refers to the structural and cognitive order which affects the pattern of the members of the organizational activities, namely, the pattern of resource deployment, organizational structure, systems, processes, and cultures» (Nonaka, 1988, p.57).

Esta sua definição de ordem, como ele próprio afirma, é contrária às teorias de gestão até então existentes, na medida em que todas elas tinham como preocupação central a manutenção da ordem organizacional e da conservação dos equilíbrios externos e internos.

Para o seu conceito de auto-renovação aplicado às organizações, Nonaka socorreu-se dos princípios relativos à auto-organização provenientes das Ciências Naturais, e é

particularmente influenciado pelo físico e pensador Ilya Prigogine (Prigogine, 1996; Prigogine e Stengers, 1990).

Prigogine percebeu que há sistemas físicos que têm uma determinada característica, que são sistemas dissipativos, que criam uma auto-ordem quando se encontram longe do equilíbrio. E é aí que ele consegue provar que a ideia de décadas que o aumento de entropia, que antes estava associada à desordem, se revela, nestes casos, como a criação de uma ordem.

Para melhor percebermos esta questão da Física, poderemos tomar como exemplo um tacho de água, que está em equilíbrio com o ambiente. Não existe qualquer tipo de ordem no líquido. As moléculas estão ao acaso. Não se movem segundo nenhuma orientação. Se colocarmos o tacho ao lume, à medida que a água aquece, verificamos que a desordem aumenta, ou seja, as moléculas mexem-se ainda mais rapidamente, de forma desordenada. Porém, a partir de uma certa altura, cria-se uma determinada ordem, isto é, as moléculas movimentam-se de uma forma orientada.^{xcviii} Essa ordem é criada à custa da absorção da energia que vem do combustível. O combustível passou de um estado organizado, o combustível em si mesmo, para um estado mais desorganizado, que são os gases de combustão.

Nonaka descreve, do seguinte modo, o processo que está na base da formação da ordem:

«In a system condition, an element fluctuates. It acts on the neighbouring elements, one after another or competes with them, and the fluctuation begins to be amplified. When a macroscopic pattern begins to emerge from such a dynamic cooperative phenomenon, a feedback to each element takes place, reinforcing the dynamic cooperation. Thus, a definite order is formed spontaneously and a definite function is performed forming a stable order. When the order becomes fixed, the organic system carries on a similar process irreversibly» (Nonaka, 1988, p. 59).

Aqui, o conceito de **ordem** de Nonaka engloba os modelos físicos de sistemas e estruturas organizacionais, mas também **modelos mentais tais como visões, conceitos ou valores**.

Segundo Nonaka,

«Chaos widens the spectrum of options and forces the organization to seek new points of view. For an organization to renew itself, it must keep itself in a non-equilibrium state at all times» (Nonaka, 1988, p. 59).

Ou seja, a organização tem que estar permanentemente a fazer trocas com o exterior, a importar informação e a exportar desorganização.

Para Nonaka, o papel da energia nos sistemas físicos é desempenhado pela informação.

Uma organização muito estruturada é uma organização que tem dificuldades em criar informação. Logo, se existir uma certa desordem, em que não são só os departamentos que são ali criados que fazem um certo tipo de coisas, existem mais probabilidades de abrir portas à criatividade e à inovação e portanto à informação semântica.

O conceito de caos de Nonaka está ligado aos conceitos de liberdade, flutuação, acaso (*randomness*), redundância, ambiguidade e incerteza. Isto tem sido ignorado nas teorias de gestão anteriores.

No entanto, Nonaka salienta que não basta criar caos. É necessário gerir o processo de criação do caos de forma que sejam despoletadas as flutuações, amplificadas, produzida cooperação dinâmica e resolvidas as inconsistências.

Fazendo apelo à teoria das estruturas dissipativas de Prigogine e Stengers (1984), Nonaka e Takeuchi (1995) referem a «*ordem surgida do caos*». Esta expressão traduz o processo de criação de conhecimento a partir da introdução de uma flutuação ambiental que provoca uma ruptura na organização a partir da qual pode criar-se conhecimento novo.

Tais rupturas podem levar ao «*caos criativo*», quando essas flutuações são introduzidas intencionalmente, pelos dirigentes da organização, quando eles propõem aos seus colaboradores objectivos que comportam um desafio. Este caos intencional acentua a tensão na organização e focaliza a atenção dos seus membros na definição do problema e na resolução da situação de crise.

Trata-se de um processo que exige um forte envolvimento de todos, que obriga a um contínuo questionamento da validade das atitudes de base de cada um para com o mundo e que incentiva o diálogo e a reflexão em conjunto, conduzindo à formulação de novas teorias e, por conseguinte, de conhecimento novo.

Contudo, a criação do caos numa organização não pode ser feita de modo irreflectido:

«An organization must consider what kind of chaos to create, when and how to start a self organizing movement, where to have the convergence, and when and where to recreate what kind of chaos» (Nonaka, 1988, p. 72).

6.8.5. A gestão da criação do conhecimento

Embora o conhecimento tácito seja, para a corrente japonesa, a chave da criação de conhecimento novo dentro das organizações, alguns teóricos pensam que a gestão do conhecimento tácito tem sido pouco estudada, o que será tanto mais de lamentar porquanto a criatividade dos grupos é tão importante como a criatividade individual e, sobretudo, a inovação raramente é um processo individual (Leonard e Sensiper, 1998).

Como é que se gere o processo de criação de conhecimento? Segundo Nonaka (1988)^{xcix}, o método inclui três processos: criar a flutuação (a criação do caos); amplificar a flutuação; dinamizar o fenómeno cooperativo e fazer emergir a nova ordem, ou seja, a nova organização renovada. E depois reiniciar todo o processo.

O primeiro processo será, então, criar aquilo que Nonaka designa por visão estratégica, ou conceitos estratégicos, apresentados de forma ambígua, normalmente em forma de metáfora.

Se for lançada uma ideia muito arrumada, muito tratada, isso não gera dinâmica no interior da organização, não gera visões múltiplas. Ao contrário, se for lançado algo de desafiante, mas simultaneamente ambíguo (a metáfora é um bom exemplo, porque é ambígua por natureza), cria-se um espaço de liberdade no interior da organização. Ou seja, aponta-se uma direcção, mas deixa-se margem de liberdade para a interpretação dessa direcção. Cria-se assim uma discrepância de sentidos entre várias pessoas, áreas, etc. e, a partir daí, tenta-se criar o máximo de informação para resolver a discrepância.

«The more passion a discrepancy rouses among the members and the greater and more limitless the idea, dream, or challenge, the longer will be the duration of motivation for the creation of information aimed at resolving the discrepancy» (Nonaka, 1988, p. 62).

Também Leonard e Sensiper (1998) referem que num grupo de indivíduos com culturas, experiência profissional, formação profissional e estilos cognitivos diferentes, se geram perspectivas diferentes através da interacção entre esses indivíduos. Cada um desses indivíduos, a quem foi lançado um desafio comum, vai enquadrar o problema e a sua solução

dentro dos seus esquemas e padrões mentais. Se o processo for bem gerido, estas diferentes perspectivas levam à «*creative abrasion*», ou seja, a um conflito intelectual entre vários pontos de vista e vai produzir uma energia que será canalizada para novas ideias e novos produtos. Esta variedade de pontos de vista que leva à «*creative abrasion*» é, então, muito importante num processo de inovação. Por isso mesmo, grupos intelectualmente heterogéneos são mais inovadores do que os homogéneos.

Quando temos rápidas variações no mercado, a taxa de inovações pode ser elevada se essas variações trouxerem problemas e se for possível encontrar soluções alternativas para a resolução dos problemas.

E como é que se podem criar flutuações dentro de uma empresa? Nonaka apresenta três maneiras de como a flutuação^c pode ser criada numa empresa: pelo mercado, pela tecnologia e por outras empresas semelhantes.

Mercados em grandes mutações apresentam novos problemas à organização, o que é motivador da procura de novas soluções. As tecnologias podem desempenhar o mesmo papel. Quando surge uma nova tecnologia, uma empresa que fabrique produtos que possam vir a incorporar essa tecnologia terá de a absorver rapidamente, sob pena de se ver ultrapassada pelas empresas concorrentes. Por outro lado, se essa tecnologia estiver disponível no mercado para os utilizadores, quem não a utilizar fica em desvantagem competitiva.

Sempre que uma empresa introduz uma nova tecnologia, bem adaptada, gera-se no interior da organização um incremento positivo na criação de conhecimento.

Também se podem criar flutuações através de redes com os clientes e com outras empresas. Isto pode ser feito em forma de *cross-sectoral exchanges*, de redes de distribuição, de *co-development*, de *joint ventures* e de *corporate acquisitions*.

Para além dos conceitos que foram abordados nesta secção, Nonaka e Konno (1998) atribuem, como veremos no capítulo seguinte, uma importância determinante à criação e gestão do lugar, do espaço (aquilo que eles designam por «ba» e que será desenvolvido também no capítulo 7), na gestão da criação do conhecimento.

Estes mesmos autores salientam ainda que a gestão da criação do conhecimento vai muito para além da gestão do conhecimento, tendo a gestão de topo um papel preponderante como fornecedores do «ba» para a criação do conhecimento que interessa à organização. Assim, é

preciso gerir para a emergência do conhecimento, partindo de pressupostos tais como a responsabilidade, a justificação, o suporte financeiro e a atenção (caring).

Para os defensores da corrente japonesa, a gestão do conhecimento como um stock estático não tem em conta o dinamismo essencial à criação de conhecimento. É necessário um tipo de gestão diferente, já que o conhecimento tem de ser acarinhado, suportado, impulsionado e cuidado. O pensar em termos de ecologia pode ajudar esta nova concepção de gestão, segundo Nonaka e Konno (1998).

O papel da liderança de topo como grande responsável pelo estabelecimento da missão e da visão de cada organização, é salientado ainda por outros autores (Berthoin, Lenhardt e Rosenbrock, 2001; Friedman, 2001; Sadler, 2001), que chamam atenção para a sua relevância na articulação de uma visão clara que possa orientar a direcção da aprendizagem e da criação de conhecimento dentro de uma organização. Eles têm também um papel de relevo no sentido de ultrapassar a resistência à mudança (Child e Heavens, 2001).

Quando se trata de organizações que dependem da administração pública (como é o caso das universidades estudadas), onde decorrem projectos inovadores, a questão da liderança coloca-se ainda com muito mais pertinência (LaPalombara, 2001 b, p. 576)

6.8.6. O papel dos gestores intermédios

Os defensores da corrente japonesa rejeitam os dois modelos tradicionais de gestão – o modelo «de cima para baixo» e o modelo «de baixo para cima», que consideram igualmente inadequados à criação de conhecimento dentro das organizações.

E porque é que os dois modelos tradicionais de gestão já não servem, de acordo com esta corrente? Quanto ao primeiro destes dois modelos («de cima para baixo»), intimamente ligado à gestão científica de Taylor, a criação de conhecimentos apenas se verifica dentro dum quadro de tratamento da informação.

Esta informação, simples e seleccionada, é transmitida, através da cadeia hierárquica, até aos dirigentes do topo, que a utilizam para produzir planos e dar ordens que são, por sua vez, transmitidas para a base da hierarquia. A criação de conhecimentos é aqui apenas um meio e não um fim. Além disso, supõe-se que unicamente os membros da direcção geral são capazes e estão autorizados a criar conhecimento.

No processo de gestão «de baixo para cima», modelo que surge por oposição ao anterior, a direcção geral emite apenas um reduzido número de ordens e de instruções, sendo dada uma ampla autonomia aos trabalhadores que agem como actores independentes e separados. O diálogo é limitado e a autonomia prima sobre a interacção. Assim sendo, são certos indivíduos que interagem e não um grupo de indivíduos, o que faz com que este modelo também não contribua para criar conhecimento, uma vez que o processo central de criação de conhecimento se desenvolve no interior do grupo.

Como alternativa a estes dois modelos, a teoria agora em análise apresenta um modelo que é denominado «gestão meio-alto-baixo». Ao contrário dos dois processos de gestão anteriormente tratados, este último coloca os gestores intermédios – considerados os verdadeiros «engenheiros de conhecimentos» - no centro da gestão dos conhecimentos, já que eles se encontram na intercepção dos fluxos verticais e horizontais de informações na empresa.

Eles são uma «ponte» entre os ideais visionários do topo e as realidades muitas vezes caóticas com as quais se confrontam os trabalhadores da base (Nonaka e Takeuchi, 1995). Na verdade, eles sintetizam os conhecimentos tácitos dos empregados da linha da frente e dos quadros de mais idade, tornam-nos explícitos e incorporam-nos em novas tecnologias, produtos ou sistemas (ibidem)

A direcção do topo concebe uma visão, cria uma teoria geral, enquanto que os quadros intermédios criam uma teoria intermédia, passível de ser testada empiricamente na empresa com o auxílio dos empregados da base. Ou seja, os quadros intermédios fornecem aos seus subordinados um quadro conceptual capaz de enquadrar, de dar sentido às suas próprias experiências. Mas para que um quadro intermédio seja verdadeiramente um *engenheiro de conhecimentos*, ele terá de preencher determinados requisitos:

- Possuir excepcionais qualidades de coordenação e de gestão de projectos;
- Estar apto a formular hipóteses para criar novos conceitos;
- Ser capaz de integrar diferentes métodos de criação de conhecimentos;
- Ser dotado de talento de comunicação de modo a encorajar o diálogo entre os membros da sua equipa;

- Ser capaz de empregar metáforas para ajudar os outros a criar e articular o conteúdo da sua imaginação;
- Suscitar a confiança no seio da sua equipa;
- Ser capaz de prever o curso futuro das acções a partir da compreensão do passado.

Em conclusão: A corrente japonesa, sobretudo tal como ela está presente em Nonaka e Takeuchi (1995), reconhece que o conhecimento novo é sempre iniciado por um indivíduo, uma vez que a organização não pode criar conhecimentos por si própria sem a iniciativa dos indivíduos e a interacção que tem lugar no seio do grupo. Segundo os mesmos autores, é no grupo que o conhecimento pode ser amplificado através do diálogo, da discussão, da troca de experiências e da observação.

A criação de conhecimento não é, contudo, da responsabilidade de um pequeno grupo seleccionado na organização. Trata-se de um processo muito mais vasto, já que todos os departamentos ou grupos de peritos têm a responsabilidade de criar conhecimento novo. E esta criação de conhecimento novo é o produto da interacção dinâmica entre os empregados da linha da frente, a gestão intermédia e a alta direcção.

Síntese

A consciência de que o conhecimento constitui a principal vantagem competitiva das organizações levou ao desenvolvimento, sobretudo desde meados dos anos oitenta, do que se convencionou chamar de «*knowledge management*», e que se traduz na procura de estratégias e métodos para gerir o conhecimento.

Existem, actualmente, duas grandes correntes teóricas da criação e gestão do conhecimento: uma, que denominámos a corrente «americana e europeia», centrada na gestão e medição da utilização do conhecimento, com ênfase na distribuição e reutilização do conhecimento explícito; e outra, que denominámos corrente «japonesa», mais centrada no processo de criação de conhecimento, que valoriza essencialmente o conhecimento tácito. A estas duas correntes correspondem objectivos, vocabulário e visões filosóficas diferentes, bem como concepções da natureza do conhecimento também distintas.

Alguns teóricos americanos têm vindo a tentar fazer uma síntese dos contributos das duas teorias. Constatase, no entanto, uma forte influência da corrente «japonesa» nestas tentativas de síntese, que realçam a importância da socialização, da valorização do conhecimento tácito e da partilha do conhecimento.

A corrente «japonesa», em que se inscrevem também teóricos europeus e norte-americanos, divulga-se a partir de 1995, quando é publicada a obra «*The Knowledge Creating Company*», da autoria de Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi, que tem como base o estudo de modelos organizacionais de sucesso japoneses.

Pelo seu carácter inovador, colocando a ênfase na criação de conhecimento, mais do que na sua mera gestão, esta corrente merece o nosso destaque.

Os defensores da corrente «japonesa» argumentam que se confunde, frequentemente, conhecimento com informação, confusão que estará na base de muitos erros de gestão. Para eles, o conhecimento é intangível, sem fronteiras e dinâmico. Ao contrário da informação, não pode ser armazenado e por isso tem de ser explorado onde e quando é preciso para criar valor.

À ideia de gestão do conhecimento sobrepõe-se, assim, a de gestão da criação do conhecimento, cujos princípios diferem, em muitos aspectos, dos modelos tradicionais de gestão.

Notas

- ^{lxxxii} Não pretendemos dar uma visão histórica da gestão, mas apenas referir aspectos teóricos dentro da chamada «gestão do conhecimento» que mais importam ao nosso trabalho.
- ^{lxxxiii} Michael Polanyi, nascido na Hungria, viveu entre 1889 e 1951. Formado em medicina em 1913, viria, mais tarde, a tornar-se químico, tendo leccionado a cadeira de química física na Universidade de Manchester, na Grã-Bretanha. Na última parte da sua carreira, voltou-se para a filosofia, ao ver como as ideologias estavam a ser usadas para colocar entraves à livre investigação e expressão científica. Este autor compreendeu a necessidade de retirar teorias dos factos, em vez de factos a partir das teorias. Naquela que é considerada a sua obra mais importante – *Personal Knowledge: Towards a Post Critical Philosophy* (op. cit), Polanyi critica fortemente aquilo que ele considera ser o «objectivismo *naive*», que se pode definir como a visão epistemológica que sustenta que o único conhecimento válido é aquele que pode ser articulado e testado por métodos estritamente impessoais. Para Polanyi, algum do conhecimento mais importante é tácito e não articulável, como saber nadar ou julgar uma obra de arte, e as pessoas dependem desse conhecimento para a sua sobrevivência. Polanyi influenciou fortemente muitos autores que se debruçam sobre a criação do conhecimento e aprendizagem organizacional, nomeadamente Nonaka e Takeuchi (1995) e outros investigadores que têm vindo a trabalhar com Ikujiro Nonaka.
- ^{lxxxiv} Filósofo austríaco que viveu entre 1889 e 1951.
- ^{lxxxv} No 3º capítulo, intitulado "Conhecimentos sobre a formação de competências", é apresentada a definição de competência segundo este autor.
- ^{lxxxvi} Nonaka, Konno e Toyama, «Emergence of "ba"» in Nonaka e Nishiguchi, 2001.
- ^{lxxxvii} Altura em que, com a obra *The Knowledge Creating Company*, em colaboração com Iritaka Takeuchi, dá a conhecer a sua teoria da criação de conhecimento novo nas organizações.
- ^{lxxxviii} O grande impulsionador desta corrente tem sido Ikujiro Nonaka que, desde há anos, trabalha em colaboração com investigadores de quase todo o mundo. Saliente-se que *The Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, obra de fôlego, editada em 2001, onde são compilados os mais recentes contributos sobre aprendizagem organizacional e criação do conhecimento, é editada por Meinolf DIERKES (Director da Unidade de Investigação em Organização e Tecnologia do Centro de Investigação Social de Berlim); Ariene BERTHOIN ANTAL (chefe do Programa para Aprendizagem Organizacional da Unidade de Investigação em Organização e Tecnologia do Centro de Investigação Social de Berlim; *Visiting Professor* no Henley Management College e *lecturer* na Leipzig Graduate School of Business); John CHILD (Professor de Comércio na Universidade de Birmingham, no Reino Unido, *visiting Professor* na Universidade de Hong Kong; Director Fundador do Centre for International Business and Management, da Universidade de Cambridge e do Chinese Management Centre, da Universidade de Hong Kong) e o próprio Ikujiro NONAKA (Professor na Graduate School of International Corporate Strategy, Hitotsubashi, em Tóquio; *Distinguished Professor* de Conhecimento na Xerox University, HAAS School of Business, na Universidade da Califórnia, em Berkeley; *Visiting Dean and Professor* do Centro de Conhecimento e Investigação em Inovação na Escola de Economia e Administração de Negócios de Helsínquia. Nesta obra, colaboram investigadores provenientes de universidades dos seguintes países: Alemanha, Áustria, Estados Unidos, Itália, Israel, Japão, México, Reino Unido, Singapura e Suécia.
- ^{lxxxix} Por exemplo, Stewart (1999, p. 13) sustenta que o capital intelectual pode ser medido e que «é constituído pelo somatório dos conhecimentos de cada um dos indivíduos que trabalham numa organização e que permite que essa mesma organização tenha uma vantagem competitiva».
- ^{xc} *The notion of flow, however, suggests a radically different conception of knowledge. It is in constant flux and change. It is central to day-to-day doing and being. Individuals create it and it is largely self-*

generating. Moreover, it connects, binds, involves individuals. In short, it is inseparable from the individuals who develop, transmit, and leverage it. (p. 266).

Liam Fahey é consultor de uma série de empresas proeminentes na Europa e nos Estados Unidos, professor de Gestão no Babson College (EU) e visiting professor de Gestão Estratégica na Cranfield School of Management, no Reino Unido. Laurance Prusak é consultor de Gestão e co-autor, com Ythomas H. Davenport, da conhecida obra "Working Knowledge"

- xcí John Seely Brown é Chief Scientist da Xerox Corporation e foi Director do Palo Alto Research Center, da Xerox. Paul Duguid é Research Associate em Estudos Sociais e Culturais na Universidade da Califórnia, Berkeley e consultor no Palo Alto Research Center.
- xcii As obras de Nonaka são bem elucidativas desta corrente. Ver, em especial, de NONAKA e KONNO, 1998, *The concept of «ba». Building a Foundation for Knowledge Creation*, em que é explicitado o conceito de «originating ba». O «originating ba» descreve o espaço social, mental e físico que estimula o fluxo do conhecimento tácito entre os indivíduos e a criação de conhecimento novo. Pelo menos nos seus sentidos restritos, as palavras «gestão» e «medição» não funcionam muito neste contexto. Em vez disso, *acarinhar* (nurturing), *amor*, *confiança* e *cuidar* fazem parte do vocabulário relativo à criação de "ba".
- xciii Nishida é citado por Nonaka (1998). A visão deste filósofo estará ligada à filosofia do budismo zen. Aliás, esta diferença entre a concepção de Descartes e do budismo zen é enfatizada com frequência por Nonaka, nomeadamente em *The knowledge-Creating Company* (1995)
- xciv Nonaka expôs este ponto de vista numa entrevista que deu aquando da *Knowledge Advantage Conference*, em Charleston, South Carolina, em 11-12 de Novembro de 1997 (disponível em www.businessinnovation.ey.com/mko/grdwk/html/nonaka).
- xcv Expressão divulgada por Hamel e Prahalad, 1994, a) e b).
- xcvi *Benchmarking* significa a comparação com as melhores práticas e o alinhamento com as mesmas.
- xcvii O conceito de «ba» que, dada a dificuldade de tradução, aqui traduzimos por espaço partilhado, foi introduzido por Ikujiro Nonaka e será explicitado mais adiante, neste capítulo.
- xcviii Equilíbrio - estado em que nem o meu tacho altera o ambiente nem o ambiente altera o meu tacho. Ordem – existência de um padrão de organização perceptível.
- xcix De notar que, nesta altura, Nonaka ainda utilizava o vocábulo informação na aceção de conhecimento. Dada a sua posterior evolução e considerações posteriores sobre a utilização dos dois vocábulos, que adiante se apresentam, optámos por utilizar a palavra conhecimento neste caso, apesar de, em 1988, Nonaka falar em «gestão da criação da informação».
- c Flutuação significa aqui perturbação do estado de equilíbrio.

CAPÍTULO VII

TEORIAS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

7.1 Introdução

O capítulo que agora se inicia começa por indicar as razões para o recente desenvolvimento destas novas teorias de aprendizagem. Apresentaremos, a seguir, apenas aquelas que são hoje consideradas como referência maior pela generalidade dos teóricos e que, pelo seu carácter inovador, mais têm contribuído para a reflexão em torno das questões relativas à aprendizagem em contextos de trabalho.

Os recentes desenvolvimentos a que se tem vindo a assistir no campo das teorias de aprendizagem organizacional parecem ter origem em dois factores principais: por um lado, o desajustamento entre o que as empresas necessitam e aquilo que os sistemas formais de ensino fornecem, a nível de educação e de formação; por outro lado, a emergência do conceito de organização que aprende (*learning organization*).

As teorias de aprendizagem organizacional estudam o modo como as pessoas aprendem em contextos organizacionais, bem como a maneira como as organizações aprendem, elas próprias, como um todo, e se transformam em organizações que aprendem.

Por aprendizagem organizacional podemos entender, com Argyris, um psicólogo das organizações, (1977, p. 117), um processo de «*detection and correction of errors*». Deste ponto de vista, as organizações aprendem através dos indivíduos, que actuam como agentes dessas organizações - «*The individuals' learning activities, in turn, are facilitated or inhibited by an ecological system of factors that may be called an organizational learning system.*»

Podemos dizer que as teorias de aprendizagem organizacional não se podem dissociar das teorias da criação e gestão do conhecimento organizacional e que estas teorias também estão ligadas, como foi exposto, ao conceito de organização que aprende. Podemos igualmente dizer que, também no campo agora tratado, se verificam dois tipos de abordagens – uma, centrada na maneira como o conhecimento existente é partilhado, usado e armazenado; outra, cujo foco é a maneira como se cria conhecimento novo.

7.2. O desajustamento dos sistemas formais de ensino

Relativamente ao desajustamento entre o que as empresas necessitam e aquilo que os sistemas formais de ensino fornecem, a nível de educação e de formação - existem mesmo autores que são de opinião que não fazem sentido as sucessivas reformas dos sistemas de ensino, com propostas de se conseguir um ensino de excelência. Sustentam estes investigadores que não existe diferença significativa entre o sistema de ensino que hoje temos e o que tínhamos na sociedade industrial, embora continuemos a tentar usá-lo quando já estamos na Era da Informação (Naisbitt e Aburdene, 1990).

Seguindo o pensamento de Naisbit e Aburdene, a generalidade dos actuais sistemas formais de ensino, concebidos para darem resposta aos valores e necessidades da sociedade industrial, não se adequam às necessidades da sociedade da informação e do conhecimento em que vivemos. Enquanto que os ideais da sociedade industrial eram a uniformidade, o controlo, a centralização na fábrica e na gestão, hoje procura-se a individualidade, a criatividade, a capacidade de pensar por si próprio.

Por outro lado, sabe-se hoje que há muitas maneiras de aprender e que é necessário que cada um tente perceber a melhor maneira como aprende e que actue em conformidade. Contudo,

«Por toda a parte, as escolas estão organizadas partindo do pressuposto que só existe uma maneira certa de aprender e que é a mesma maneira para toda a gente.» (Drucker, 1999, p. 68).

7.3. O conceito de organização que aprende

A aprendizagem, entendida como a descoberta, ou seja a criação e aquisição pelos actores envolvidos, de novos modelos relacionais, de novos modos de reflexão, em resumo, de novas capacidades colectivas, é uma dimensão fundamental de toda a mudança (Crozier, 1977). Esta *aprendizagem colectiva* torna-se vital para a sobrevivência das organizações no actual contexto de mudança, pelo que muitos teóricos das organizações têm vindo a desenvolver diferentes teorias sobre a aprendizagem que tem lugar no seio das organizações.

Estas teorias estão, em geral, ligadas ao conceito de organização que aprende (*learning organization*). Este conceito pressupõe que as organizações criem espaços e ambientes de trabalho dinâmicos onde as capacidades humanas sejam optimizadas e se desenvolvam no sentido dos objectivos que a organização persegue. A tónica é colocada na aprendizagem eficaz a longo prazo, sendo que a aprendizagem, tanto individual como colectiva, é a chave da organização que aprende. Com efeito,

«*Learning organizations are possible because, deep down, we are all learners.*»(Senge, 1990, p.4)

Peter Senge^{ci} que, na sua obra *The Fifth Discipline*, popularizou o conceito de *learning organization*, define a organização que aprende do seguinte modo:

«*The organizations that will truly excel in the future will be the organizations that discover how to tap people's commitment and capacity to learn to **all** levels in an organization.*» (Senge, 1990, p.4)

Assim sendo, a existência de uma organização que aprende depende do empenhamento na aprendizagem a todos os níveis, uma aprendizagem que é de importância vital e deve ser contínua e partilhada. Vemos também que esse é um caminho a descobrir, um processo de descoberta que tem vindo a dar lugar às teorias de aprendizagem organizacional.

Mas o que entendem os teóricos da aprendizagem organizacional por aprender? Segundo Madhukar Shukla (1997, p. 82) aprender é

«*(...) a dynamic process, that is, learning occurs through processes and practices which help the organisation question and change its unconscious assumptions about how it should receive, create, use, evaluate and act on new information.*»

Ora, neste processo dinâmico em que a organização se questiona e se transforma, aprender significa também desaprender. Para inovar,

«*(...) para chegar ao novo e ao melhor, temos de deitar fora o velho, o gasto, o obsoleto, o que já não for produtivo, bem como os erros, os falhanços e as orientações erradas de esforços do passado*» (Drucker, 1993, p. 317).

Dentro desta perspectiva, a formação deve ser feita com base em métodos e técnicas destinados a aumentar a capacidade de aprender, tanto dos indivíduos como dos grupos em que esses indivíduos estão inseridos.

É neste contexto que se tem vindo a desenvolver, sobretudo na última década, um conjunto de investigação teórica e implementação prática sobre a maneira como as pessoas aprendem, sobretudo em contextos organizacionais.

Subjacente a estas teorias da aprendizagem organizacional está a concepção de conhecimento ligada à acção. É dada ênfase ao aprender a fazer, fazendo (*learning by doing*) e à reflexão sobre as próprias práticas individuais e as dos outros.^{cii} O objectivo é melhorar a *performance* da organização, através da aprendizagem individual e colectiva, pois se considera que só através da aprendizagem, da capacidade de aprender, é que os indivíduos, os grupos e as organizações se podem adaptar às mudanças demasiado rápidas do contexto actual. Importa, pois, que a aprendizagem tenha lugar a três níveis: ao nível individual, ao nível do grupo e ao nível da organização.

São muitos os teóricos que se têm debruçado sobre esta questão. Não é nossa intenção fazer nem o historial do surgimento das teorias da aprendizagem organizacional, nem a descrição de todas essas teorias ou de um grande número delas. Apresentaremos, a seguir, apenas aquelas que são hoje consideradas como referência maior pela generalidade dos teóricos e que, pelo seu carácter inovador, mais têm contribuído para a reflexão em torno das questões relativas à aprendizagem em contextos de trabalho.

7.4. A Teoria da Acção de Schön e Argyris (uma abordagem psicológica)

De acordo com a perspectiva psicológica desta teoria, a aprendizagem individual está na base da aprendizagem organizacional.

7.4.1. O papel do raciocínio

Chris Argyris e Donald Schön (1978) desenvolveram uma teoria da aprendizagem individual e organizacional, na qual o raciocínio humano (e não apenas o comportamento) se torna a

base para o diagnóstico e para a acção. A função do raciocínio na vida de todos os dias é fornecer uma base para a opinião, para a crença, atitude, sentimento e acção. É através do acto de raciocinar que as pessoas podem passar das crenças e acções que conhecem para novas crenças e novas acções. As suas investigações levaram-nos a concluir que, na vida de todos os dias, as pessoas usam dois tipos de raciocínio: o raciocínio defensivo e o raciocínio produtivo.

Quando as pessoas planeiam e implementam as suas acções através de raciocínios defensivos, as premissas que desenvolvem para apoiar as suas explicações causais são tácitas. Os processos de inferência pelos quais elas passam das premissas às conclusões são, também, tácitas. E os dados que elas usam para criar as suas premissas e conclusões são pouco consistentes. Dados pouco consistentes são dados observáveis de uma forma relativamente directa, tais como conversas cujos significados podem ser compreendidos, mas não necessariamente aceites pelas pessoas que sustentem uma visão contrária. Por exemplo, dados consistentes podem ser uma cassette gravada com o que as pessoas disseram; um dado pouco consistente pode ser o recordar daquilo que foi dito.

Outra característica do raciocínio defensivo é que as pessoas apresentam conclusões, defendem que as conclusões são válidas, mas no entanto tentam assegurar-se de que a única maneira de testar as conclusões é usar a lógica das pessoas que as produziram. Exemplo desta característica: «Acredita em mim, eu sei do que estou a falar». Este tipo de raciocínio é, pois, *self-serving, anti-learning, and overprotective* (Argyris, 1993, p.56)

Pelo contrário, quando as pessoas usam raciocínio produtivo, fornecem dados relativamente observáveis directamente para ilustrar as bases do ponto a ser inferido, tornam todas as inferências explícitas, e constróem as conclusões de modo que permitem que os outros os tentem desconfirmar.

7.4.2. O conhecimento para a acção

Detenhamo-nos, agora, mais de perto, sobre a teoria da acção, tal como ela é apresentada por Argyris em *Knowledge for Action* (1993). Nesta obra, Argyris afirma ter dois objectivos: por um lado, produzir *actionable knowledge*, conhecimento que as pessoas possam utilizar para criar organizações de qualquer tipo, nas quais a busca de conhecimento válido e o propósito de uma acção e de uma aprendizagem eficazes sejam uma preocupação constantes; por outro lado, delinear os métodos de investigação capazes de produzir este *actionable knowledge*. Mas o que é, afinal, *actionable knowledge*? Argyris define-o como informação que os actores

podem usar, por exemplo, para construir conversas que comunicam os significados que eles pretendem.

Actionable knowledge será, então, um pensamento para a acção, sendo que

«Action is how we give meaning to life. It is how we reveal ourselves to others and to ourselves. It is through action that we create social structures intended to create and preserve the social order necessary for managing our lives, our organizations, and our societies» (Argyris, 1993, p. 1).

Segundo o próprio Argyris, a palavra acção lembra pessoas a fazerem coisas, a executarem, e a implementarem. O enfoque incide especialmente sobre acções destinadas a produzir consequências intencionais, centrando-se, portanto, em comportamentos imbuídos de significado pelos indivíduos, quando interagem com outros no mundo da prática. Assim, o conhecimento que é virado para a acção, independentemente do seu conteúdo, contém pretensões causais (*causal claims*). Se agirmos desta ou daquela maneira, é provável que aconteça o seguinte. Isso significa que este tipo de conhecimento é produzido na forma de proposições *se - então* que podem ser armazenadas e recuperadas da mente do actor mediante as condições da vida de todos os dias.

Argyris e Schön receberam a influência de Kurt Lewin, cujo exemplo Argyris (1993) cita como um investigador pioneiro na produção de *actionable knowledge*. Um dos princípios básicos desta abordagem é que a acção é inspirada pela teoria. Argyris (1993) demonstra a influência que recebeu de Kurt Lewin. Segundo ele, os trabalhos de Lewin contêm quatro temas chave:

- Em primeiro lugar, para Lewin, a teoria pura (*sound theory*) era prática e ele integrava a teoria e a prática de várias maneiras. Para começar, ele concebia as ciências sociais como o estudo de problemas. Também escolheu estudar problemas que eram críticos para a sociedade. Além disso, Lewin começou os seus estudos por observações da vida real. Finalmente, Kurt Lewin ligava todos os problemas, por mais pequenos ou temporários, de pequena ou longa duração, à teoria. Não era estudado nenhum problema que não fosse um teste à teoria. Não era formulada teoria que não pudesse ser testada através do estudo de problemas.

- Lewin descrevia a sua estratégia de investigação como a que procura a verdade por «aproximações sucessivas», o que revela o segundo tema chave do seu trabalho. Ele planeava a investigação concebendo o todo e depois diferenciando as partes. Usando esta estratégia, um investigador teria menos probabilidades de confundir a árvore com a floresta.
- Terceiro tema chave: ele produziu construções do espírito (idealizações; - *constructs*) que tanto podiam ser usadas para generalizar como para compreender o caso individual.
- Tal como Dewey, estava preocupado em colocar a ciência social ao serviço da democracia. Este é o quarto valor importante que Argyris vê na obra de Lewin.

Agindo através destes quatro valores, Lewin mudou o papel dos que estavam a ser estudados de sujeitos para clientes. Tornou explícito que estava ali para ajudar, porque a ajuda, se eficaz, melhoraria a qualidade de vida dos clientes, ao mesmo tempo que produziria mais *actionable knowledge* válido.

7.4.3. A aprendizagem para a acção

Para Argyris (1993), existem duas espécies de organizações que aprendem: uma que se centra na transformação das rotinas organizacionais e uma segunda centrada nas práticas que levam a um novo enquadramento para a aprendizagem e a novas rotinas. A atenção de Argyris vai sobretudo para a modificação das políticas organizacionais que desencorajam a aprendizagem organizacional – especialmente para problemas que embaraçam e ameaçam - mudança que deverá ocorrer, em primeiro lugar, ao mais alto nível da gestão.

A aprendizagem que interessa desenvolver é a *actionable learning*, ou seja, a aprendizagem que serve a acção, a aprendizagem para a acção.

Segundo esta teoria (Argyris e Schön, 1978), existem dois tipos de aprendizagem. A primeira, designada por *single-loop learning*, é a aquisição de saberes que permitem resolver problemas específicos, com base nos pressupostos existentes. O segundo tipo de aprendizagem, que designam por *double-loop learning* é o estabelecimento de novas premissas (paradigmas, esquemas, modelos mentais, estratégias, representações, perspectivas) que ultrapassem as existentes. A partir destas duas dimensões da aprendizagem, os autores definem um terceiro grau de aprendizagem, o *deutero-learning*, que permite que a organização aprenda a aprender.

Esta teoria dá relevância ao erro no processo de aprendizagem. Assim, a aprendizagem ocorre quando detectamos e corrigimos erros, sendo o erro definido como uma inadequação entre aquilo que tencionamos que uma acção produza e o que realmente acontece quando pomos em prática essa acção. É uma inadequação entre as intenções e os resultados. A aprendizagem também ocorre quando produzimos uma adequação entre as intenções e os resultados pela primeira vez (Argyris, 1993).

O conceito de aprendizagem está intimamente ligado à acção, uma vez que a aprendizagem ocorre quando nós realizamos uma acção, quando detectamos e corrigimos o erro. E como é que sabemos quando sabemos alguma coisa? Quando somos capazes de produzir o que achamos que sabemos.

A aprendizagem assim definida está, pois, intimamente ligada à acção por três razões (Argyris, 1993):

- Em primeiro lugar, não é provável que qualquer proposição da variedade *se - então* que armazenámos nas nossas cabeças possa preencher completamente a riqueza e a singularidade de uma situação concreta. Haverá sempre uma brecha entre o nosso conhecimento armazenado e o conhecimento necessário para agir de maneira eficaz numa dada situação. Para preencher essa brecha, é preciso aprender sobre o novo contexto dentro do novo contexto.
- Em segundo lugar, mesmo depois da brecha de conhecimento ter sido relativamente fechada, não é provável que a acção que planeamos e pomos em prática seja adequada. A maior parte dos contextos ou situações que nos dizem respeito estão em constante mudança. Não podemos partir do princípio de que os outros indivíduos ou grupos reajam como tínhamos pensado que reagiriam quando planeámos as nossas acções. Há uma necessidade constante de verificar cuidadosamente as nossas acções e as dos outros. Também estes processos precisam de aprendizagem, muitas vezes realizada iterativamente.
- Em terceiro lugar, a aprendizagem não é apenas necessária para agir com eficácia, também é necessária para codificar a acção eficaz, para que ela possa ser repetida de modo fiável quando for apropriado. Isto significa que as acções eficazes não são apenas armazenadas como regras nas cabeças dos actores; significa que os seus requisitos (as suas condições necessárias) são conhecidas publicamente, geralmente

sob a forma de políticas e rotinas formais e informais que são recompensadas pelas culturas organizacionais.

Um obstáculo à aprendizagem será a rotina organizacional defensiva, uma vez que estas rotinas organizacionais defensivas são super- protectoras e anti-aprendizagem.

Uma rotina organizacional defensiva é qualquer política ou acção que inibe os indivíduos, os grupos, os inter-grupos e as organizações de experimentarem embaraço ou ameaça e, ao mesmo tempo, não deixa que os actores identifiquem e reduzam as causas do embaraço ou da ameaça. Essas rotinas defensivas existem nas empresas, nas organizações educativas e governamentais, e nas pessoas que nelas trabalham.

Como já foi dito acima, descobrir uma inadequação é apenas o primeiro passo da aprendizagem. Acontecem outros passos quando o erro é corrigido de modo que a correcção permaneça. Existem pelo menos duas maneiras de corrigir os erros:

- Uma maneira é modificar o comportamento (por exemplo reduzir a maledicência entre as pessoas). Esta espécie de correcção exige apenas *single-loop learning*.
- A segunda maneira de corrigir os erros é alterar o programa subjacente, ou programa chefe (*master program*) que leva os indivíduos a dizerem mal dos outros, mesmo quando dizem que não têm a intenção de o fazer. Isto é a *double-loop learning* - a aprendizagem em dupla espiral (Argyris e Schön, 1974). Se as acções forem mudadas sem que se mudem os *master programs* que os indivíduos usam para produzir as acções, então a correcção falhará imediatamente ou então não será duradoura.

7.4.4. Teorias da acção

Os *master programs* também podem ser encarados como teorias de acção que informam os actores das estratégias que devem usar para conseguir as consequências que pretendem. As teorias da acção são determinadas por um conjunto de valores que dão o enquadramento para as estratégias de acção escolhidas. Os seres humanos criam, armazenam e recuperam esquemas (*designs*) que os aconselham sobre como agir, se quiserem conseguir as suas intenções e agir de acordo com os valores que os regem. Estes desenhos, ou teorias de acção são a chave para a compreensão da acção humana.

Argyris e Schön distinguem duas espécies de teorias de acção:

- Uma é a *espoused theory*, que compreende as crenças, atitudes e valores das pessoas.
- A segunda é a *theory-in-use*, ou seja, a teoria que elas empregam na realidade

Nas suas investigações, estes dois autores descobriram que, muito frequentemente, existem discrepâncias fundamentais e sistemáticas entre os esquemas que as pessoas dizem seguir (*espoused theories*) e os esquemas que usam (*theories-in-use*). Além disso, descobriram que as pessoas desenvolvem esquemas para continuarem a não se dar conta da discrepância. E fazem tudo isto quando se trata de questões embaraçosas ou ameaçadoras, precisamente na altura em que é crucial uma aprendizagem eficaz (Argyris e Schön, 1974).

Uma outra descoberta interessante foi que, embora as *espoused theories* variem grandemente, quase não há divergência nas *theories-in-use*. As mesmas *theories-in-use* foram encontradas na América do Norte, na Europa, na América do Sul, na África e no Extremo Oriente. Também não variam com a idade, nem com o sexo, nem com o facto de se ser rico ou ser pobre, nem com a cor da pele. Ou seja, embora o comportamento das pessoas seja muito variável, as teorias que usam para esboçar e implementar o comportamento não variam. Um exemplo, apresentado por Argyris (1993): o comportamento real chamado «salvar a cara» varia grandemente. Mas a proposição ou a regra que é seguida para produzir o «salvar a cara» permanece a mesma: quando se encontra um embaraço ou ameaça, passa-se por cima (*bypass it*) e encobre-se a passagem.

Assim sendo, e sempre segundo os mesmos autores, tira-se daqui uma implicação importante: se há um pequeno número de *theories-in-use* em todo o mundo industrializado, então devia ser mais exequível compreender e facilitar a aprendizagem do que muitos supunham. Resultará, ainda, uma segunda implicação no que diz respeito à produção de *actionable knowledge*: este conhecimento foi definido, acima, como informação que os actores podiam usar, por exemplo, para construir conversas que comuniquem os significados que eles pretendem. O conhecimento para a acção tem de especificar como é que se produzem sentidos, mas deixa ao actor a liberdade de escolher as palavras específicas. Deste modo, a *theory-in-use* definida para «salvar a cara» é um exemplo de conhecimento para a acção. Define as estratégias de acção (passar por cima e encobrir), deixando que o actor escolha as palavras a serem usadas.

Existem dois modelos de *theories-in-use*: o Modelo I e o Modelo II.

***Theory-in-use* Modelo I**

Este modelo está patente em diferentes culturas, espalhadas por todo o mundo, e rege-se por quatro valores:

1. Conseguir o objectivo que nos propomos.
2. Maximizar o ganho e minimizar a perda.
3. Suprimir os sentimentos negativos.
4. Comportar-se de acordo com o que se considera racional.

As estratégias de acção mais comuns que surgem deste Modelo I são:

1. Defender a nossa posição.
2. Avaliar os pensamentos e as acções dos outros (e os nossos próprios pensamentos e acções).
3. Atribuir causas para o que quer que seja que estejamos a tentar compreender.

Ou seja, o Modelo I diz às pessoas que construam as suas posições, avaliações e funções de maneira a inibir, a impedir que lhes façam perguntas e os testem segundo a lógica dos outros. Por conseguinte, as consequências das estratégias deste Modelo I são de molde a serem processos de defensiva, de mal-entendido, de satisfação dos desejos pessoais e de confirmação pessoal.

Uma vez que as organizações são constituídas por indivíduos, e se for verdade que a maioria dos indivíduos usam o Modelo I, então esse passa a ser o Modelo que prevalece nas organizações. Argyris (1993) chama a este tipo de organizações, onde o Modelo I é protegido, *sistemas de limitada aprendizagem organizacional*. São tipos de organizações de rotinas defensivas. As rotinas organizacionais defensivas, tal como as teorias em uso Modelo I, inibem a *double-loop learning* e superprotegem os indivíduos e as organizações.

Ou seja, as rotinas organizacionais defensivas são causadas por um processo circular, auto-reforçado, no qual as *theories-in-use* Modelo I dos indivíduos produzem estratégias individuais de passar por cima e encobrir (*bypass and cover-up*), o que resulta em passar por cima e encobrir ao nível da organização, que reforça as *theories-in-use* dos indivíduos.

Portanto, a explicação das rotinas defensivas organizacionais é individual e organizacional. Isto significa que não se pode alterar as rotinas organizacionais sem alterar as rotinas dos indivíduos e vice-versa.

Se este processo de auto-reforço for válido, então, quando se quer ajudar os indivíduos e as suas organizações a serem *double-loop learners*, tem que se fazer face a dois desafios:

- O primeiro desafio é que o sentido de competência, de auto-confiança e de auto-estima dos indivíduos dependem muitíssimo das suas *theories-in-use* Modelo I e das rotinas organizacionais defensivas. Esta dependência faz com que seja praticamente certo que quando os indivíduos agem para produzir *double-loop learning*, as consequências não serão produtivas porque as *theories-in-use* Modelo I não deixam que os valores que controlam o Modelo I sejam modificados. É preciso então encontrar as rotinas defensivas organizacionais.
- O segundo desafio é que as *theories-in-use* dos indivíduos estão tão interiorizadas que são aceites como verdadeiras.

Além disso, normalmente as pessoas definem virtudes sociais tais como o cuidado, a ajuda, a integridade como consistentes com o Modelo I. Isto quer dizer que elas não estão dispostas a reconhecer as consequências contra-produtivas das *theories-in-use* do Modelo I. Para que possam perceber a cegueira do Modelo I é preciso introduzir as *theories-in-use* Modelo II. Estas são, em princípio, as *espoused theories*. O desafio é ajudar as pessoas a transformar as suas *espoused theories* em *theories-in-use* aprendendo um «novo» conjunto de capacidades (*skills*) e um «novo» conjunto de valores pelos quais se regem. Pelo facto de muitos indivíduos “abraçarem” os valores e capacidades Modelo II, estes traços não são totalmente novos para eles. Contudo, os factos têm demonstrado que muito poucos indivíduos são capazes de agir, por rotina, de acordo com os seus valores e capacidades “abraçados”; no entanto, com frequência, eles não têm consciência desta limitação.

***Theory-in-use* Modelo II**

Os valores que regem o Modelo II são:

- Informação válida;
- Escolha informada;

- Acompanhamento (*monitoring*) vigilante da implementação da escolha, de modo a detectar e corrigir erros.

Tal como no Modelo I, os três comportamentos mais comuns são defender (*advocate*), avaliar e atribuir. Todavia, ao contrário dos comportamentos do Modelo I, os comportamentos Modelo II são construídos em estratégias de acção que ilustram bem como é que os actores chegaram às suas avaliações ou atribuições e como é que eles os constróem para encorajarem que sejam confrontados e testados por outros. Por conseguinte, são minimizadas as rotinas defensivas e é facilitada a aprendizagem em dupla espiral (*double-loop learning*). Não se passa por cima nem se encobrem os embaraços e as ameaças.

Se os indivíduos forem encorajados a usarem a teoria Modelo II em vez de apenas a abraçarem, começarão a interromper as rotinas defensivas organizacionais e começam a criar processos de aprendizagem organizacional e *sistemas que encorajam a aprendizagem em dupla espiral de modo persistente*.

Estes são, pois, dois sistemas de aprendizagem distintos.

Em qualquer organização (ou contexto), o uso do Modelo I leva à criação de sistemas de aprendizagem limitada, tais como as rotinas defensivas. Uma vez que as rotinas defensivas organizacionais estejam instaladas, elas reforçam o uso das teorias Modelo I. A teoria em uso Modelo II pode ajudar as organizações a ultrapassar os sistemas de aprendizagem limitada, especialmente as rotinas defensivas. O objectivo da investigação e da intervenção é demonstrar a causalidade padrão (*pattern causality*) e mudar as causas e o padrão através do uso do Modelo II. Subjacente a esta estratégia de intervenção está o conceito de causalidade imaginada (*design causality*). A premissa é que os padrões são criados pelos planos (*designs*) que os seres humanos têm na cabeça e pelos planos (*designs*) enraizados nos padrões uma vez instalados.

Segundo o conceito de padrão de causalidade (*pattern causality*), as pessoas são os responsáveis causais pela criação de padrões sistémicos que inibem a aprendizagem em dupla espiral (*double loop learning*) e qualquer mudança nos valores dominantes. Na verdade,

«Once a pattern is in place, it feeds back to cause individuals to maintain and reinforce it. We have a circular process of causation from individual to system and back to the individual» (Argyris, 1993, p. 59).

7.4.5. O papel dos sentimentos

Argyris parte da premissa que é necessário o raciocínio produtivo para planejar e pôr em prática acções que sejam eficazes e que, simultaneamente, encorajem a aprendizagem de dupla espiral.

Sustenta ainda que, pelo facto da sua abordagem activar os sentimentos, é preciso que os participantes expressem os seus sentimentos e que esses sentimentos sejam respeitados. Isto não quer dizer que se concorde com esses sentimentos, por isso o passo seguinte é ajudar os participantes a explorarem as razões dos seus sentimentos:

«As a professional, I strive to encourage individuals to express their feelings and take responsibility for them, or own them, in ways that facilitate learning for all in the group» (Argyris, 1993, p.63).

Limites do modelo

Temos algumas dúvidas sobre se este tipo de intervenção dará resultados positivos, ou seja, se o facto de as pessoas se sentirem desconfortáveis favorece, de algum modo, a aprendizagem. Na verdade, nos exemplos que Argyris (1993) aponta, ele próprio refere o caso de um indivíduo que deixou de comparecer aos seus seminários porque afirmava não conseguir aprender quando estava incomodado.

Outras insuficiências poderão, ainda, ser apontadas ao modelo de Argyris e Schön, nomeadamente o facto de se centrar apenas no conhecimento explícito, ignorando toda a dimensão do conhecimento tácito. Deste modo, a ênfase é colocada na informação, em vez de ser colocada no conhecimento. A maior falha nesta teoria parece residir na falta de articulação entre o conhecimento individual e o conhecimento organizacional.

Esta teoria veio, no entanto, trazer um grande contributo à aprendizagem organizacional na medida em que, como salientam Maier et al. (2001), se a aprendizagem individual é encarada como a base da aprendizagem organizacional, os processos de aprendizagem estudados pela psicologia podem indicar caminhos que promovam a aprendizagem organizacional.

7.5. O pensamento sistémico de Peter Senge (uma abordagem sistémica)

A teoria de aprendizagem organizacional proposta por Peter Senge (Senge, 1990; Senge et al., 1994) revela, para além da influência evidente de Chris Argyris, uma profunda influência da teoria dos sistemas. Efectivamente, na base da sua abordagem está o pensamento sistémico (*systems thinking*). Esta abordagem concebe as organizações como sistemas abertos que se confrontam com pressões, da parte do ambiente que as rodeia, às quais se têm de adaptar.

Senge distingue aprendizagem individual de aprendizagem organizacional, e encara o nível do grupo, da equipa, como a entrada para a aprendizagem organizacional. Os grupos, as equipas, são o elo de ligação entre o indivíduo e a organização. Mas, exactamente, o que é uma equipa? Será um grupo semelhante àquele em que cada um de nós esteve inserido, num qualquer momento da nossa vida e em que sentiu essa ambiência especial:

«(...) a group of people who functioned together in an extraordinary way – who trusted one another, who completed each others' strengths and compensated for each others' limitations, who had common goals that were larger than individual goals, and who produced extraordinary results» (Senge, 1990, p. 4).

Senge questiona o pensamento linear de causa-efeito, comum na análise do comportamento organizacional, e contrapõe o *pensamento sistémico* que compreende que qualquer mudança numa parte da organização produzirá efeitos em todas as outras partes.

7.5.1. As cinco disciplinas

Peter Senge desenvolveu um modelo de aprendizagem que, segundo ele próprio, é uma estratégia adequada para todos os tipos de organizações, tanto pequenas como grandes, tanto lucrativas como sem fins lucrativos e que se aplicam, de modo particular, à área do ensino (mesmo do básico e do secundário) e à administração pública. Este teórico ajudou, aliás, a fundar a SOL – *Society for Organizational Learning* – ligando entre si organizações, investigadores e consultores, que se tem espalhado por diversos países europeus, como o Reino Unido, a Holanda, a França, a Escandinávia e a Alemanha.

Segundo Senge, as organizações de maior sucesso desenvolvem competências em três áreas nucleares: aspiração, reflexão e compreensão da complexidade, capacidades que se desenvolvem, num esforço persistente, ao longo dos anos. Trata-se de um processo e não de um produto.

Para Senge, aprender não é copiar, daí a inutilidade de copiar as melhores práticas; aprender é perceber as coisas. Assim, com o objectivo de inovar as organizações que aprendem, favorecendo uma melhor aprendizagem dos seus colaboradores e da organização em geral, propõe a prática de cinco disciplinas, a saber:

- Pensamento sistémico;
- Domínio pessoal;
- Modelos mentais;
- Visão partilhada;
- Aprendizagem em grupo.

As três primeiras disciplinas dizem respeito ao indivíduo e as duas últimas ao grupo.

O que significam para Peter Senge, estas «disciplinas»? Trata-se, segundo o autor, de um corpo de teoria e técnica que tem de ser estudado e dominado a fim de ser posto em prática, já que cada disciplina é um passo para adquirir certas capacidades e competências. Elas devem, contudo, ser desenvolvidas como um todo, pois estão interligadas, e comprometem os indivíduos a um empenhamento na sua própria formação ao longo da vida. A propósito da prática do *domínio pessoal*, o autor afirma:

«People with a high level of personal mastery (...) approach their life as an artist would approach a work of art. They do that by becoming committed to their own lifelong learning» (Senge, 1990, p. 7).

O domínio pessoal significa abertura de espírito à realidade vivida como uma atitude criativa e não reactiva. Implica, também, que cada um seja capaz de distinguir o que realmente lhe interessa na vida e estar ao serviço das suas mais elevadas aspirações.

O empenhamento na própria formação ao longo da vida é, porém, necessário para a prática de todas as disciplinas. Na verdade,

«To practice a discipline is to be a lifelong learner. You "never arrive"; you spend your life mastering disciplines» (ibidem, p. 11).

Quanto aos **modelos mentais**, eles são constituídos pelos pressupostos, generalizações e imagens, profundamente enraizados em cada um de nós, e que influenciam, mesmo de forma inconsciente, a forma como vemos o mundo e como actuamos. Trata-se, pois, de valores e princípios, e é necessário trazê-los à consciência e percebê-los. Para isso, é necessário reflectir, clarificar continuamente e melhorar as nossas imagens interiores do mundo, e ver como elas modelam as nossas acções e decisões (Senge et al., 1994).

Relativamente às disciplinas que estão relacionadas com o grupo (**visão partilhada** do futuro que se procura criar, visão partilhada por todos e cada um, que implica co-criação, e **aprendizagem em grupo**, cujas leis são o diálogo e a discussão) tal como Argyris, Senge dá relevância especial à prática do diálogo, que ele define como

«(...) the capacity of members of a team to suspend assumptions and enter into a genuine "thinking together"» (Senge, 1990, p.10).

O objectivo é que grupos de pessoas possam desenvolver com segurança a inteligência e a competência maior do que a soma dos talentos dos seus membros individuais (Senge et al., 1994).

À semelhança de Argyris, também Senge dá ênfase às práticas defensivas que dificultam o diálogo e dificultam a aprendizagem em grupo.

Embora este autor afirme que estas cinco disciplinas formam um todo, ele valoriza especialmente o **pensamento sistémico**, a que chama a quinta disciplina, o que vem reafirmar a sua influência pela teoria dos sistemas:

«It is the discipline that integrates the disciplines, fusing them into a coherent body of theory and practice. (...) Without a systemic orientation, there is no motivation to look at how the disciplines interrelate» (Senge, 1990, p.12).

O pensamento sistémico é considerado a pedra angular da teoria de Senge, já que, como ele afirma, este tipo de pensamento permite ver inter-relações, em vez das cadeias lineares de causa – efeito e permite ver processos de mudança em vez de captar «instantâneos».

Esta maneira de pensar a organização que aprende implica uma mudança na concepção de nós próprios e do mundo. Implica perceber que tudo está interligado, que não podemos ver-nos separados do mundo; implica reconhecer que as nossas acções contribuem para criar os problemas que experimentamos, implica reconhecer que criamos a nossa realidade e que também somos capazes de a modificar. Mais do que aquilo que Peter Senge classifica de «aprendizagem adaptativa», e que corresponde ao modelo I de Argyris e Schön, interessa a «aprendizagem produtiva» – a *double loop learning*, ou seja, a aprendizagem que desenvolve a capacidade criativa.

7.5.2. As sete dificuldades de aprendizagem

Segundo Senge, os indivíduos em geral têm capacidades para pensar de maneira sistémica. No entanto, estas capacidades não são desenvolvidas e são mesmo reprimidas pela educação formal, habituada ao pensamento linear. A maneira como a generalidade dos indivíduos são habituados a pensar cria grandes obstáculos à aprendizagem, quer se trate de crianças, de adultos ou de organizações. O autor identifica sete obstáculos ou dificuldades de aprendizagem:

1. Pensarmos que as nossas responsabilidades se confinam ao nosso posto de trabalho, o que faz com que se deixe de ter como objectivo a totalidade dos resultados, o produto final para o qual contribuem todos os outros postos de trabalho. Em vez de se assumirem as responsabilidades por um erro, fica-se pelo «Alguém fez isto ou aquilo».
2. Culpar os outros por aquilo que corre mal. É o que Senge chama o síndrome de «O inimigo está acolá», o que está intimamente ligado à dificuldade anterior.
3. Reagir contra um inimigo externo, em vez de vermos as nossas implicações nos problemas que estamos a viver.
4. Fixarmo-nos nos acontecimentos, em vez de vermos os modelos de mudança a longo prazo que estão por detrás desses acontecimentos e de compreendermos as causas desses modelos.

5. Não ser capaz de abrandar a cadência frenética, para ver os processos graduais, lentos, que, muitas vezes, colocam as maiores ameaças.
6. Não ter oportunidade para aprender, através de tentativa e erro, quando as nossas acções se estendem para além do nosso horizonte de aprendizagem. Deste modo, não aprendemos através da experiência directa, e esta é a melhor maneira de aprender.
7. Não levantar questões complexas, não admitir que se não conhecem respostas para tudo; os membros de um grupo fingirem que concordam em tudo uns com os outros. A isto Senge chama «o mito da equipa de gestão» (Também aqui este autor converge com Argyris)

É então para ultrapassar estas sete dificuldades de aprendizagem que Peter Senge propõe a prática das cinco disciplinas atrás referidas^{ciii}.

7.5.3. O ciclo de aprendizagem profunda

As pessoas que numa organização praticam as cinco disciplinas são aquelas que dão o melhor contributo para uma aprendizagem ao nível da organização. A essência de uma organização que aprende será, de acordo com Senge et al. (1994) o ciclo de aprendizagem profunda (*deep learning cycle*) e que conduz, não apenas ao desenvolvimento de novas competências, mas também de mudanças de pensamento que são fundamentais, tanto a nível individual como a nível colectivo.

7.5.4. Alguns comentários

A definição de grupo de Peter Senge vai, em certa medida, de encontro à definição de comunidades de prática de Wenger e também dos modelos de criação do conhecimento. No entanto, uma vez que se baseia muito no desenvolvimento pessoal, poderá apresentar dificuldades na sua aplicação na prática. Embora sejam propostas algumas práticas de aplicação (Senge et al., 1994), será que são suficientes? Por outro lado, e dado que a sua implementação se afigura um processo a longo prazo, ela terá, certamente, de passar por uma cultura de empresa que incentive o desenvolvimento destas práticas. Estamos em crer que existem algumas dificuldades de implementação, mas também existem, nesta teoria, muitos pontos fortes.

Passamos a referir algumas dificuldades, começando pela questão da aprendizagem profunda. Assim, para que a organização atinja o «ciclo de aprendizagem profunda» de que nos fala Senge, será necessário que todos os seus colaboradores adquiram o domínio de todo um corpo teórico e técnico (a prática das cinco disciplinas), o que, à partida, poderá parecer utópico. Ademais, o diálogo entendido como um «pensar em conjunto», parece esquecer os conflitos que, muitas vezes, podem surgir, provocados por interesses e personalidades diferentes, para além das complexas questões que têm a ver com o poder dentro das organizações. Por outro lado, a proposta de Senge implica que as pessoas sejam capazes de se pôr em causa, o que nem sempre é fácil, até por razões de carácter psicológico que podem remeter para o passado de cada um. Uma outra dificuldade parece-nos residir no facto de esta teoria pressupor que as aspirações individuais se identifiquem com as aspirações da organização como um todo. Ora, em todas as organizações, existe sempre um número de colaboradores que apenas esperam do seu emprego um modo de ganhar a vida e não, necessariamente, uma realização pessoal.

Estas dificuldades não invalidam, porém, o mérito da teoria de Peter Senge, com o seu enfoque na compreensão da realidade, na reflexividade e na capacidade de *insight*. Ela está, também, profundamente ligada ao conceito de formação ao longo da vida, concebida como uma aprendizagem sem fim, à qual nunca se chega, uma meta longínqua a atingir, um sonho, talvez uma utopia, mas uma utopia que pode ser mobilizadora. Além disto, o pensamento sistémico proposto por este autor permite uma visão holística, não fragmentada da realidade. Relativamente às dificuldades de aprendizagem referidas por Senge, a importância de as ultrapassar é tão marcante para o desenvolvimento das pessoas dentro de uma organização, e para a aprendizagem da organização como um todo, como é para a vida na família e na sociedade em geral. A concluir, poder-se-á dizer que mesmo que a prática das cinco disciplinas seja, de algum modo, utópica, ela representa um passo importante para a formação integral dos indivíduos, para o exercício de uma cidadania activa e para o desenvolvimento harmonioso não só dos indivíduos, como das organizações e da sociedade em geral.

7.6. As Comunidades de Prática - uma abordagem sociológica

As comunidades de prática vêm já desde a antiguidade grega, consubstanciadas nas corporações de artesãos e, posteriormente, na Idade Média, nas guildas que se foram desenvolvendo pela Europa fora. No entanto, as comunidades de prática de hoje diferem

dessas outras num ponto importante: em vez de serem formadas sobretudo por pessoas que trabalham por conta própria, existem geralmente dentro de grandes organizações.

Essas comunidades são tão diversas quanto as situações que lhes dão origem. Surgem, normalmente, a partir de uma necessidade dentro da empresa ou de uma mudança que vem de fora e afecta a empresa. Quanto ao número de pessoas que formam uma comunidade de prática, elas podem compor-se de dezenas ou de centenas de pessoas. O que é elementar é que todos os participantes tenham uma paixão por um determinado tópico que dá energia, que galvaniza a comunidade e que lhe dá uma liderança intelectual e social. As comunidades grandes, muitas vezes subdividem-se por regiões geográficas ou por assuntos, de modo que as pessoas possam ter uma parte activa.

7.6.1 Uma teoria social da aprendizagem

Partindo da observação destas comunidades de prática, com base em diversos estudos etnográficos, Etienne Wenger apresenta, na sua obra *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity* (1999), aquilo a que ele chama uma teoria social da aprendizagem, que assenta em quatro premissas:

1. Somos seres sociais, e este facto constitui um aspecto central da aprendizagem
2. O conhecimento é uma questão de competência relativamente a empreendimentos que se valorizam, tais como cantar num coro, descobrir factos científicos, conviver, crescer, etc.
3. Conhecer é participar na prossecução de tais empreendimentos, ou seja, envolver-se activamente no mundo
4. O significado – a nossa capacidade de experimentar o mundo e o nosso envolvimento nele como significativo – é, em última análise, o produto da aprendizagem.

Esta teoria centra-se, pois, na aprendizagem enquanto participação social, partindo do princípio de que aprendemos e, deste modo, nos tornamos naquilo que somos, fundamentalmente através do nosso envolvimento na prática social. A unidade primeira de análise não é, então, nem o indivíduo, nem as instituições sociais, mas sim as «comunidades de prática» informais que as pessoas formam à medida que se envolvem em empreendimentos comuns ao longo do tempo. Na sua teoria, Wenger, mais tarde com Snyder (Wenger e Snyder, 2000) explora a intercepção das seguintes questões: comunidade, prática social, significado e

identidade. Daqui resulta um quadro conceptual alargado que pensa a aprendizagem como um processo de participação social, onde se desenvolve e aplica conhecimento tácito e conhecimento explícito.

Subjacente à ideia de comunidade de prática está uma visão do conhecimento colectivo que se opõe à visão do conhecimento como propriedade individual.

«A group across which such know-how and sensemaking are shared – the group which needs to work together for its dispositional know-how to be put into practice – has been called a "community of practice"». (Brown e Duguid, 1998, p. 96).

Através da prática, uma comunidade de prática desenvolve uma compreensão partilhada daquilo que faz, de como se faz e de como se relaciona com outras comunidades nas suas práticas – ou seja, uma «visão do mundo». Segundo Wenger (1999), para que o conceito de prática seja associado ao de comunidade como sendo propriedade dessa comunidade, a prática deve ter três dimensões:

1. Envolvimento mútuo
2. Um empreendimento conjunto
3. Um repertório partilhado (inclui rotinas, palavras, instrumentos, modos de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, acções, ou conceitos que a comunidade produziu ou adoptou ao longo da sua existência e que se tornaram parte das suas práticas).

Uma comunidade de prática não deve, porém, manter-se isolada para que, como diz Leonard (1998), não transforme as suas «*core competencies*» em «*core rigidities*». Uma maneira que as organizações têm de fazer com que isso não aconteça é juntar diversas comunidades diferentes em híbridos coesos. Este processo gera conhecimento através daquilo que a mesma autora denomina de «*creative abrasion*», ou seja, do conflito criativo.

Este interesse pela aprendizagem ao nível dos grupos é partilhado por outros teóricos, além dos que já citámos. Sveiby (1998), por exemplo, ao mesmo tempo que salienta o facto de, ao contrário dos recursos físicos, o conhecimento crescer quando é partilhado, afirma que as pessoas aprendem principalmente seguindo os exemplos umas das outras, praticando e conversando. Por isso, a competência é transferida com mais eficácia quando o receptor

participa do processo. Por processo, Sveiby esclarece que se deve entender aquilo que Polanyi chama tradição: o processo no qual o aprendiz recria pessoalmente as habilidades do mestre.

Nessa medida, o mesmo autor acredita que não se pode prever o que alguém irá aprender em qualquer forma de educação de adultos. E isto porque

«O que as pessoas aprendem depende do que elas já sabem, e elas adquirem esses conhecimentos umas com as outras durante esse processo, não com um palestrante ou professor» (Sveiby, 1998, p. 107).

7.6.2. Como se desenvolvem as comunidades de prática

Etienne Wenger^{civ} e William Snyder definem *comunidades de prática* como grupos de pessoas ligadas entre si de forma informal por um interesse e perícia (*expertise*) partilhados e por um empreendimento conjunto:

«(...) they're groups of people informally bound together by shared expertise and passion and for a joint enterprise – engineers engaged in deep-water drilling, for example, consultants who specialize in strategic marketing, or frontline managers in charge of check processing at a large commercial bank» (Wenger e Snyder, 2000, p. 139).

Os mesmos autores referem ainda que algumas *comunidades de prática* se encontram de forma regular, por exemplo, almoçam juntos num dia determinado da semana. Outros contactam regularmente através de redes de *e-mail*. Estas comunidades podem ter ou não ter uma agenda explícita numa dada semana, mas mesmo no caso de a terem, é possível que não a sigam muito de perto.

«Inevitably, however, people in communities of practice share their experiences and knowledge in free-flowing, creative ways that foster new approaches to problems» (ibidem, p.140).

Segundo eles, as comunidades de prática podem fazer surgir novas estratégias, gerar novas linhas de negócios, resolver problemas, promover a disseminação de melhores práticas, desenvolver as competências profissionais das pessoas e ajudar as empresas a recrutar e reter talentos. E dão exemplos concretos de organizações onde foram desenvolvidas estas melhorias através de comunidades de prática, explicitando como surgiram novas estratégias ou como foram resolvidos determinados problemas.

7.6.3. A investigação sobre as comunidades de prática no IRL

Para além de outros autores que se têm debruçado sobre esta questão, o Instituto para Investigação sobre Aprendizagem (IRL – Institute for Research on Learning) de Palo Alto, na Califórnia, tem vindo a investigar, desde 1987, o modo como as pessoas aprendem. Este instituto foi fundado com os seguintes objectivos:

- Alargar e aprofundar a compreensão dos modos como as pessoas aprendem
- Aplicar os resultados dessa compreensão ao esforço de desenvolvimento e mudança organizacional, quer seja no local de trabalho, na escola ou em qualquer outro lado

Embora tenha sido largamente subsidiado pela Xerox Corp., o IRL é uma instituição sem fins lucrativos e trabalha para várias organizações, entre as quais se podem citar a Apple, a DEC, a Kaiser Permanente, a Nynex, a Steelcase e a Sun Microsystems, ajudando-as a pôr em prática a aprendizagem organizacional.

Os investigadores do IRL concluíram que as pessoas são capazes de aprender e aprendem constantemente ao longo das suas vidas. Porém, os modelos formais de ensino partem, muitas vezes, de pressupostos errados, como, por exemplo, pensar-se que o facto de sobrecarregar as pessoas com informação as faz aprender mais e melhor. Talvez a descoberta mais importante levada a cabo no IRL tenha sido a de que a aprendizagem é um acto social e que as pessoas aprendem umas com as outras.

O conhecimento e as competências são criados, aprendidos e utilizados num contexto social onde existe um certo grau de coesão. Para que essa coesão se desenvolva, é necessário que exista uma experiência partilhada, uma visão e uma intenção partilhadas. Existe uma procura comum de soluções. Quer isto dizer que a aprendizagem é social e é inerente à natureza humana. Ocorre espontaneamente, continuamente e, muitas vezes, de modo inconsciente. Para além disso, a aprendizagem depende do envolvimento numa determinada actividade, numa determinada prática.

O IRL desenvolveu a noção de *comunidades de prática* para designar um grupo de pessoas que aprenderam a trabalhar juntas, que partilham um determinado tipo de acção, qualquer que seja a sua tarefa. Com o tempo, o grupo aprende a fazer o seu trabalho; as pessoas aprendem na medida em que se tornam membros dessas comunidades.

Partindo da observação das pessoas no trabalho, os investigadores do IRL tentaram perceber como é que as pessoas aprendem. Aperceberam-se que num grupo de trabalho com a mesma missão existe coesão social, ou seja, existe um elo social que une as pessoas do mesmo grupo e que é indispensável para que a aprendizagem se processe. É toda a comunidade que realiza o trabalho e as pessoas partilham o conhecimento entre si. E isto passa-se tanto a nível dum grupo de criminosos como ao nível dum grupo que desenvolve um produto de sucesso numa empresa.

Os membros destas *comunidades de prática* comunicam informalmente entre si e, deste modo, compreendem os papéis e as necessidades de cada um dos outros, tornando-se assim capazes de resolver problemas em conjunto. Têm um sentido mútuo de finalidade e uma partilha de ideias que fazem com que desempenhem um importantíssimo papel nas organizações ao nível da transferência de conhecimento e da inovação.

7.6.4. A «gestão» das comunidades de prática

A gestão destes grupos não pode ser uma gestão convencional, já que uma estrutura demasiado rígida, demasiado formal pode colocar barreiras à aprendizagem, impedindo-as, por exemplo, de falarem livremente entre si. No entanto, a relevância que as comunidades de prática podem ter para a aprendizagem dentro de uma organização justificam que se criem as condições para a sua formação.

Wenger e Snyder (2000, p. 143) resumem, assim, a importância destes grupos:

«As they generate knowledge, they reinforce and renew themselves. That's why communities of practice give you not only the golden eggs but also the goose that lays them. The farmer killed the goose to get all the gold and ended up losing both; the challenge for the organizations is to appreciate the goose and to understand how to keep it alive and productive».

As comunidades de prática são informais, pois se organizam a si próprias, ou seja, definem as suas próprias agendas e estabelecem as suas próprias chefias. São as pessoas dessas comunidades que decidem se e quando se devem reunir. Sabem se têm algo para dar e se podem também receber. Quando convidam alguém para se juntar à comunidades sabem se aquela pessoa é adequada ao grupo.

Porém, o facto de estes grupos serem informais não quer dizer que eles não tenham que ser cultivados e tratados. Segundo eles, para que as comunidades floresçam, é necessário: que sejam identificadas potenciais comunidades que possam desenvolver as capacidades de estratégia da empresa; fornecer-lhes as infra estruturas que as apoiem e permitir-lhes que apliquem o seu conhecimento de forma eficaz e usar métodos não tradicionais para avaliar o valor das comunidades de prática da empresa. É preciso investir tempo e dinheiro nestas comunidades.

Stewart (1999) refere, também, alguns exemplos de como ajudar essas *comunidades de prática*. Sugere, nomeadamente, que se reconheça a importância do grupo, dando-lhes um estatuto semioficial; que se lhes disponibilize os recursos de que necessitam; que se lhes dê liberdade e que se criem sistemas de comunicação transorganizacionais e se movimentem empregados entre unidades empresariais, para que tenham a possibilidade de conhecer outros colegas que se encontrem relacionados com o mesmo tipo de trabalho.

Podemos então questionarmo-nos, com Wenger e Snyder (2000): Se as comunidades de prática são tão eficazes, porque não são mais numerosas? Para isto, os mesmos autores apresentam três razões:

1ª - Embora as comunidades de prática existam desde há séculos, só recentemente é que este termo entrou no vocabulário empresarial (*business vernacular*)

2ª - Só algumas dúzias de empresas com uma visão avançada deram o salto para as «instalar» e cuidar delas (*nurturing*)

3ª - Não é muito fácil construir e sustentar comunidades de prática ou integrá-las no resto da organização. E isto devido à sua natureza orgânica, espontânea, informal, que as torna resistentes à supervisão e à interferência.

Para ultrapassar este paradoxo de gerir tais comunidades, algumas empresas construíram comunidades de prática da seguinte maneira: juntar as pessoas certas e fornecer uma infra-estrutura em que as comunidades possam florescer e medir o valor das comunidades de maneiras não tradicionais.

Wenger e Snyder (2000) defendem que, mesmo não sendo fácil implementar estas comunidades, vale a pena o esforço por causa dos resultados positivos.

Será de salientar ainda que a literatura sobre as comunidades de prática evidencia a utilização recorrente de vocábulos como **paixão, empenho, desafio e entusiasmo**. Revela também a preocupação com a questão da recompensa dos membros dessas comunidades, o que parece conduzir-nos novamente à questão da motivação^{cv}.

7.6.5. A especificidade das comunidades de prática

Wenger e Snyder (2000) argumentam que as comunidades de prática não se confundem com outras formas de organização dentro da empresa, nomeadamente com grupos de trabalho formais, equipas de projecto ou redes informais^{cvi} e apresentam um quadro em que mostram essas diferenças.

Quadro 1. Comparação entre comunidades de prática e outras formas de organização dentro das empresas

	Qual a finalidade?	Quem pertence?	O que é que o une?	Quanto tempo dura?
Comunidade de prática	Desenvolver as capacidades dos membros; construir e permutar conhecimento	Membros que se seleccionam eles próprios	Paixão, empenho e identificação com o conhecimento específico (<i>expertise</i>) do grupo	Enquanto houver interesse em manter o grupo
Grupo de trabalho formal	Realizar um produto ou serviço	Quem estiver ao serviço do gestor do grupo (<i>group's manager</i>)	Requisitos da função e finalidades comuns	Até à reorganização seguinte
Equipa de projecto	Realizar uma tarefa específica	Empregados designados pela gestão senior	Os acontecimentos e as finalidades dos projectos	Até que o projecto esteja concluído
Rede informal	Recolher e passar informação sobre o negócio	Amigos e conhecidos no meio negocial	Necessidades mútuas	Enquanto as pessoas tiverem uma razão para estarem ligadas

Fonte: Wenger e Snyder (2000)

A comunidade de prática será, pois, segundo os seus defensores, uma nova forma organizacional que promete vir a completar as estruturas que já existem e que dinamizará a partilha do conhecimento, a aprendizagem e a mudança.

Wenger (1999) refere as comunidades de prática também como lugar de construção da identidade pessoal. Encarando a aprendizagem como um processo de transformação pessoal, o autor defende que a aprendizagem implica tanto um processo como um lugar. Um processo de transformação do conhecimento e também um contexto no qual se define uma identidade de participação.

«As a consequence, to support learning is not only to support the process of acquiring knowledge, but also to offer a place where new ways of knowing can be realized in the form of such an identity» (Wenger, 1999, p. 215).

A comunidade de prática funcionará, assim, como local de identidade, na medida em que possibilita a construção de trajetórias pessoais, ou seja, oferece um passado e um futuro aos seus membros. Por um lado, incorpora o passado dos seus membros na história da comunidade (o que eles foram, o que fizeram, o que sabem, contribui para a construção da prática da comunidade). Por outro lado, a comunidade abre trajetórias de participação que implicam envolvimento na prática da comunidade no contexto de um futuro que se deseja e a que se dá valor.

7.6.6. Alguns comentários

Não nos parece que as comunidades de prática sejam incompatíveis com outras teorias de aprendizagem organizacional, podendo, pelo contrário, complementar outras abordagens. Os teóricos das comunidades de prática afirmam, aliás, que esta abordagem pretende constituir-se como uma ponte entre a aprendizagem organizacional e a gestão estratégica, argumentando que a aprendizagem organizacional teria resultados mais interessantes e úteis centrando-se nas comunidades de prática como unidade de análise privilegiada.

A ênfase na natureza social da aprendizagem e na partilha do conhecimento tácito são, sem dúvida uma abordagem importante à problemática da aprendizagem organizacional. Contudo, existem algumas ambiguidades e contradições nesta teoria. Uma das questões que se nos colocam é saber até que ponto será viável implementar este tipo de comunidades numa empresa nas actuais condições socio-económicas, tanto mais que, como os seus próprios

defensores alertam, elas são fáceis de destruir, ninguém é dono delas, são apenas responsáveis perante elas próprias, são voluntárias e não existem chefias. Ou seja, o próprio facto de se tentar geri-las pode significar matá-las, já que elas não podem ser encaradas como mais uma estrutura dentro da organização, apenas completam as estruturas existentes. Não podem, portanto, ser geridas, só podem ser ajudadas. Por outro lado, existe a probabilidade de, numa grande organização, existirem comunidades de prática com motivações e objectivos contraditórios. Até que ponto será benéfico ou, pelo contrário, poderá prejudicar a aprendizagem ao nível da organização como um todo, reflectindo-se na competitividade dessa mesma organização? Por outro lado ainda, ao nível das empresas, a ideia das comunidades de prática não pressupõe uma disponibilidade para a organização quase incompatível com outras dimensões da vida das pessoas que ultrapassam o trabalho?

7.7. O ciclo da aprendizagem organizacional de Nonaka e Takeuchi

Apresentamos agora uma teoria que não contempla apenas a aprendizagem dentro das organizações, mas que vai mais longe, ao pretender compreender o processo dinâmico pelo qual se cria conhecimento novo dentro das organizações. Os promotores desta teoria demarcam-se das teorias de aprendizagem organizacional, cujas principais limitações têm sobretudo a ver com os seguintes aspectos (Nonaka, Toyama e Byosière, 2001, p.492):

- 1º - A maioria dos estudos sobre aprendizagem organizacional assenta no *behaviorismo*; centram-se no estímulo e resposta. Ora, o paradigma comportamentalista trata todos os sujeitos aprendentes como caixas negras, sem explicar os processos de aprendizagem que no seu interior têm lugar.
- 2º - A maioria dos estudos sobre aprendizagem organizacional continuam a assentar no paradigma da aprendizagem individual, sem que se tenha ainda estabelecido o que constitui a aprendizagem organizacional.
- 3º - A maioria dos estudos centra-se no aspecto passivo da aprendizagem e no modo como as organizações se adaptam à mudança (exceptuando os casos de Brown e Duguid, 1991; Draft e Weick, 1984 e Duncan e Weiss, 1979)

- 4º - Os teóricos da aprendizagem assumem, implícita ou explicitamente, que a «*double-loop-learning*» é difícil de pôr em prática e que as organizações precisam de instrumentos especiais para implementar este tipo de aprendizagem.

O modelo de aprendizagem organizacional de Nonaka e Takeuchi (1995), posteriormente aprofundado por Nonaka e outros (Nonaka e Konno, 1998; Nonaka, Konno e Toyama, 2001; Nonaka, Toyama e Byosière, 2001), não difere do modelo teórico da criação de conhecimento que foi apresentado no capítulo VI. O mesmo acontece com as propostas dos outros teóricos que seguem a corrente japonesa e mesmo com aqueles que tentam fazer a síntese entre a que denominámos corrente americana e europeia de gestão do conhecimento e a corrente japonesa.

Todos assumem a criação de conhecimento e a aprendizagem organizacional como um processo social dinâmico. Salientam também a diferença entre informação e conhecimento, dentro das organizações^{cvi} e evidenciam a importância determinante das condições que propiciam a aprendizagem organizacional e a consequente criação de conhecimento dentro da organização. O conhecimento é também uma prática reflexiva, na medida em que é adquirido através da experiência de cada indivíduo, ou da reflexão sobre as experiências dos outros (Nonaka e Konno, 1998).

Passamos, pois, a apresentar os aspectos da teoria da criação de conhecimento primeiramente enunciada por Nonaka e Takeuchi (1995) que não foram apresentados no capítulo anterior e que nos parecem ajudar a compreender melhor a maneira como se processa a aprendizagem dentro das organizações, de acordo com este modelo. A apresentação do modelo de criação de conhecimento num capítulo dedicado às teorias de aprendizagem organizacional faz sentido, na medida em que a criação de conhecimento organizacional é considerada como sendo um modo mais subtil de encarar a aprendizagem organizacional.

7.7.1. Modos de conversão do conhecimento

De acordo com esta teoria, o indivíduo é o lugar natural onde reside o conhecimento e a questão que se coloca é como converter o conhecimento individual em conhecimento organizacional. A resposta a esta questão será dar às pessoas um processo para criarem conhecimento novo, um processo que tem como base a socialização (de indivíduo para indivíduo e de tácito para tácito). Ou seja, para que se crie conhecimento novo ao nível organizacional, é necessário desenvolver as condições que favoreçam a troca de

conhecimento tácito entre detentores individuais do conhecimento (Nonaka, Konno e Toyama, 2001).

O conhecimento é criado através da interacção social entre conhecimentos tácitos e explícitos. A este processo «social», *entre* indivíduos, não confinado a um indivíduo, Nonaka e Takeuchi (1995) chamam «conversão de conhecimentos». Mais tarde, Nonaka, Konno e Toyama (2001) ampliam as interacções que criam o conhecimento e estendem-nas ao meio ambiente. Assim, o conhecimento é criado não apenas por um indivíduo mas através das interacções entre indivíduos e com o meio ambiente.

Para que se crie conhecimento organizacional, o conhecimento que está dentro de um determinado indivíduos precisa de ser partilhado, recriado e amplificado através de interacções com outros. São quatro os modos de conversão dos conhecimentos: socialização, exteriorização, combinação e interiorização.

A **socialização** (de conhecimento tácito para conhecimento tácito) é um processo de partilha de experiências, a partir do qual se cria conhecimento tácito, como, por exemplo, modelos mentais partilhados sobre a aplicação de competências técnicas. É, nomeadamente, o que se passa na aprendizagem no local de trabalho, onde os aprendizes trabalham com os seus mestres^{cviii} e aprendem o ofício, não através da linguagem, mas pela observação, pela imitação e pela prática. É um processo que se não pode dissociar das emoções e dos contextos específicos em que as experiências são partilhadas, e que exige a proximidade física do outro:

«In practice, socialization involves capturing knowledge through physical proximity».
(Nonaka, Konno e Toyama, 2001, p. 16)

Para além do exemplo da aprendizagem mestre-aprendiz no local de trabalho, um outro exemplo de socialização é o uso de reuniões informais fora do local de trabalho, nas empresas japonesas, em que os participantes conversam enquanto comem e bebem, criando assim conhecimento tácito comum, bem como uma visão do mundo também comum, e confiança mútua. Um outro processo de captar conhecimento tácito dentro da organização é simplesmente deambular no interior da mesma.

É interessante salientar que num exemplo apontado de socialização numa empresa japonesa, existia uma proibição: não podiam ser formuladas críticas que não fossem construtivas, visto

que «formular críticas é dez vezes mais fácil do que propor uma alternativa construtiva» (Nonaka e Takeuchi, 1995).

Mas este processo de socialização, ou seja, de partilha de conhecimento tácito, não se dá apenas no interior da organização, uma vez que o conhecimento é também adquirido fora da organização através das interacções directas com os fornecedores e os clientes.

A socialização pressupõe, pois, a abertura do eu individual ao outro, de modo a transformar-se num eu mais lato, que inclui o conhecimento tácito do outro. Pressupõe aquilo que Nonaka e Konno (1998) denominam de auto-transcendência, ou seja, uma empatia com os outros, mais do que simpatia.

A **exteriorização** (de conhecimento tácito a conhecimento explícito) é um processo que é considerado a quinta-essência da criação de conhecimentos. Quando escrevemos, convertamos conhecimentos tácitos em conhecimentos explícitos. No entanto, a exteriorização baseia-se, geralmente, em metáforas, analogias, hipóteses, imagens ou modelos, já que, muitas vezes, as expressões são inadequadas, inconsistentes e insuficientes. É um processo que facilita a criação de conceitos, pela combinação de diferentes métodos de raciocínio (dedução e indução). Podem, deste modo, surgir novas ideias e novos produtos, através da interacção de indivíduos que desejam obter o mesmo resultado.

Este processo de exteriorização tem sido valorizado por muitos teóricos, não só pela partilha de conhecimentos que isto implica, mas também porque *«os intelectuais e as pessoas que trabalham nos serviços aprendem mais quando ensinam.»* (Drucker, 1993, p. 112)

O diálogo é considerado um forte suporte da exteriorização, na acepção de Bohm (1980): *«listening and contributing to the benefit of all participants.»* (citado por Nonaka, Kono e Toyama, 2001, p. 16).

Ou seja, a exteriorização é a expressão, a tradução do conhecimento tácito em formas compreensíveis aos outros:

«(...) the individual transcends the inner- and outer- boundaries of the self» (Nonaka & Konno, 1998, p.43).

É como se o indivíduo saísse de si próprio para se fundir no grupo. Deste modo, o grupo passa a ter um mundo mental que é constituído pela fusão e integração das ideias e intenções de

cada um dos seus membros. Para Nonaka e Konno (1998), a chave para a integração do grupo e para a conversão do conhecimento tácito em explícito é a auto-transcendência.

A exteriorização apoia-se em dois factores chave:

- Primeiro factor: articulação do conhecimento tácito, ou seja, a conversão do conhecimento tácito em explícito, através de técnicas que ajudem a expressar as ideias de cada um, como palavras, conceitos, linguagem figurativa (metáforas, analogias ou narrativas). O diálogo é um excelente suporte para a exteriorização.
- Segundo factor: tradução do conhecimento tácito dos clientes ou peritos em formas rapidamente compreensíveis. Pode implicar raciocínio dedutivo/indutivo ou inferência criativa (*abduction*). Uma boa prática dentro deste modelo é a tradução de conhecimento altamente pessoal ou altamente profissional de clientes ou especialistas em formas explícitas facilmente compreensíveis.

A **combinação** (de explícito a explícito) é um processo de sistematização de conceitos num sistema de conhecimento, através da combinação de diferentes corpos de conhecimento explícito. Trata-se, pois, de converter conhecimento explícito em conhecimento explícito mais complexo e sistemático. Reconfigurar o conhecimento existente seleccionando, acrescentando, combinando e categorizando pode criar conhecimento novo. A comunicação, a difusão e a sistematização do conhecimento são as chaves deste modo de conversão. Este objectivo é conseguido através de diferentes meios de comunicação – documentos, reuniões, conversas telefónicas, redes de comunicação informatizadas e bases de dados em larga escala.

É, normalmente, esta a forma de criação de conhecimento realizada na formação escolar. Por este processo, reconfigurando a informação existente através da triagem, da adição, da combinação e da categorização de conhecimentos explícitos, pode chegar-se a novos conhecimentos.

Na prática são três os processos de combinação (Nonaka, Konno e Toyama, 2001):

1. O conhecimento explícito é coligido de dentro ou de fora da organização e depois é combinado.
2. O conhecimento explícito novo é disseminado entre os membros da organização através de apresentações ou de reuniões.

3. O conhecimento explícito é editado ou tratado na organização para o tornar mais utilizável.

A **interiorização** (de explícito a tácito) é um processo pelo qual o conhecimento explícito é incorporado em conhecimento tácito e pode consubstanciar-se na expressão «aprende-se a fazer fazendo» (*learning by doing*). Ou seja: a soma das experiências ganhas pelos indivíduos através da socialização, da exteriorização e da combinação é interiorizada nas bases de conhecimentos tácitos dos indivíduos sob a forma de modelos mentais partilhados ou de saber-fazer técnicos.

A interiorização é, então, a conversão do conhecimento explícito em conhecimento tácito da organização. Para isto é necessário que cada indivíduo identifique, dentro do conhecimento organizacional, o conhecimento que é relevante para si próprio. O indivíduo terá, assim, de encontrar o seu próprio *eu* dentro de uma entidade maior, a que Nonaka e Konno (1998) chamam o reino do conhecimento (*knowledge realm*) do grupo e de toda a organização.

No entanto, para que o conhecimento explícito se transforme em tácito, é útil que ele seja verbalizado ou apresentado sob a forma de diagramas em documentos, manuais ou comunicações orais. A documentação ajuda os indivíduos a interiorizar as suas experiências, enriquecendo, pois, o seu conhecimento tácito. (Nonaka e Takeuchi, 1995).

Na prática, a interiorização tem duas dimensões (Nonaka, Konno e Toyama, 2001):

1. O conhecimento explícito tem de ser incorporado na acção e na prática. Deste modo, o processo de interiorizar conhecimento explícito actualiza conceitos ou métodos sobre estratégias, tácticas, inovação ou melhoramento. Os programas de formação são aqui citados como exemplo, pois ajudam os formandos a perceber a organização e a perceberem-se a si próprios.
2. O conhecimento explícito pode ser incorporado através de simulações ou experiências para provocar a aprendizagem através da prática (*learning by doing*). Novos conceitos ou métodos podem, deste modo, ser aprendidos em situações virtuais.

No processo de combinação tem lugar a justificação do conhecimento, de modo a formar uma base de acordo e permitir que a organização dê passos práticos concretos. Vemos então que se dá um processo de interacção entre conhecimento tácito e explícito, pelo qual estes dois tipos

de conhecimento se alimentam mutuamente, gerando um processo contínuo de criação de conhecimento.

7.7.2. O espaço de partilha do conhecimento («ba»)

Nonaka e Konno (1998) introduzem o conceito de «ba» como sendo o espaço partilhado que serve de base à criação de conhecimento, um espaço onde emergem relações entre indivíduos. Esses mesmos indivíduos são indivisíveis do «ba», que é a esfera vital de que fazem parte. Deste modo, afirma-se que o conhecimento é sempre contextualizado:

«(...) ba is defined (...) as a context in which knowledge is shared, created, and utilized, in recognition of the fact that knowledge needs a context in order to exist» (Nonaka, Toyama e Byosière, 2001)

Trata-se de uma ideia que enfatiza a unicidade, e isto distingue-o da tendência ocidental para compreender o mundo através de distinções e de dicotomias. Salienta o emocional e mesmo o espiritual. Este conceito de «ba», proposto pelo filósofo japonês da actualidade Kitaro Nishida, foi adaptado por Nonaka e Konno para elaborarem o seu modelo de criação de conhecimento. Assim, os autores dizem que

«(...) we consider “ba” to be a shared space that serves as a foundation for knowledge creation» (Nonaka & Konno, 1998, p. 40).

Tratar-se-á de uma plataforma onde o conhecimento é criado, partilhado e explorado. (Nonaka, Konno e Toyama, 2001, p. 19).

Podemos, então, conceber «ba» como «*shared space for emerging relationships*» e, neste sentido, o espaço pode ser físico (escritório, espaço de negócio disperso), virtual^{cix} (e-mail, teleconferência) ou qualquer combinação entre eles. O «ba» oferece uma plataforma para conhecimento avançado, quer individual quer colectivo. Também se pode conceber o «ba» como o reconhecimento de si próprio em tudo. Os indivíduos são indivisíveis do «ba», e o «ba» não é o cenário em que elas vivem, mas antes a esfera vital de que fazem parte.

Em resumo: o conhecimento está encravado em «espaços partilhados», dentro dos quais ele é adquirido, através da experiência de cada um, ou da reflexão sobre as experiências dos outros. Se o conhecimento for separado desses espaços, transforma-se em informação que pode, posteriormente, ser partilhada independentemente do espaço de partilha. Enquanto que a

informação é tangível e reside nos *media* e em redes, pelo contrário, o conhecimento é intangível e reside nos espaços partilhados.

O «*ba*», o lugar do conhecimento, pode emergir em indivíduos, em grupos de trabalho, em equipas de projecto, em círculos informais, em encontros temporários, em grupos *e-mail* e no contacto directo com os clientes. O «*ba*» não é, pois, apenas de ordem física. Engloba três dimensões – o físico, o virtual e o mental.

«Ba is the world where the individual realizes himself as part of the environment on which his life depends» (Nonaka & Konno, 1998, p. 41).

Um conjunto de «*ba*» dá lugar a um «*basho*», ou seja, um «*ba*» maior. Assim, o indivíduo entra no «*ba*» da equipa, esta entra no «*ba*» da organização, esta última, por sua vez, insere-se no «*ba*» do mercado envolvente. Todos estes «*ba*», em conjunto, formam um «*basho*».

Aos dois tipos básicos de «*ba*» – físico e virtual, Nonaka, Konno e Toyama (2001) acrescentam um outro, o mental, constituído pelas experiências partilhadas, ideias e ideais, e será então a partir destes três espaços de base que se poderão fazer outras combinações.

Segundo estes mesmos autores, partilhar um «*ba*» significa envolver-se e transcender a sua própria perspectiva e os seus próprios limites individuais. Deste modo,

«Ba is the world where the individual understands him- or herself as a part of the environment on which his or her life depends» (ibidem, p. 19).

Passamos a apresentar, com mais detalhe, os quatro tipos de «*ba*» definidos por Nonaka, Konno e Toyama (2001), e que são: *originating ba* (o *ba* inicial), *dialoguing ba* (o *ba* do diálogo, que corresponde ao que Nonaka e Konno haviam designado por *interacting ba*), *systematizing ba* (o *ba* da sistematização, que corresponde à designação de *cyber ba*, de Nonaka e Konno) e *exercising ba*.

Cada um destes quatro tipos de «*ba*» suporta um modo de conversão de conhecimento particular entre conhecimento tácito e explícito e oferece uma plataforma para um passo específico no processo em espiral do conhecimento.

Neste processo contínuo de interacção entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito, o conhecimento novo leva, por sua vez, a mais conhecimento novo. Por isso

mesmo, Nonaka, Konno e Toyama (2001) esclarecem que este processo é «auto-transcendente» e afirmam que a progressão nos quatro estádios não é apenas circular, mas que se eleva em espiral.

Os quatro tipos de «*ba*» são caracterizados da seguinte forma, sendo que cada um deles é especialmente apropriado para cada um dos quatro modos de conversão do conhecimento (ver Figura 2).

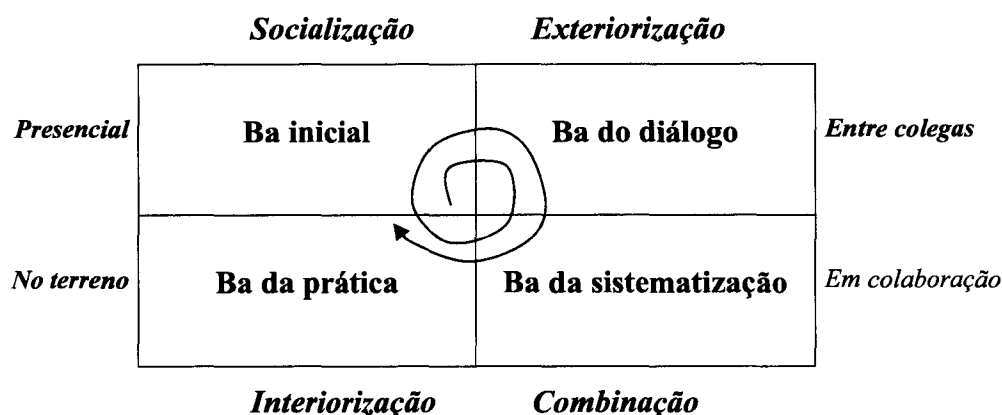
O ***ba inicial*** (*originating ba*) – trata-se do «*ba*» primário, onde tem início o processo de criação de conhecimento e representa a fase da socialização. É o mundo onde desaparecem as barreiras entre o eu e os outros e as pessoas partilham os sentimentos, as emoções, as experiências e os modelos mentais. Deste «*ba inicial*» emergem a atenção, o amor, a confiança e o empenho. A chave para a conversão e transferência do conhecimento tácito são as experiências físicas, presenciais.

O ***ba do diálogo*** (*dialoguing ba*) – constrói-se de um modo mais consciente do que o inicial. Através do diálogo, os modelos mentais dos indivíduos e as suas competências convertem-se em termos e em conceitos comuns. Os indivíduos partilham os modelos mentais dos outros e, por outro lado, reflectem e analisam os seus próprios modelos mentais. Este é o «*ba*» comum à visão cartesiana e à de Nishida. É o lugar onde o conhecimento tácito se torna explícito. Trata-se, pois, do processo de exteriorização. O diálogo é vital para essas conversões.

O ***ba da sistematização*** (*systematizing ba*) é um lugar de interacção num mundo virtual que substitui o espaço e o tempo reais. Representa a fase da combinação, em que o conhecimento explícito novo se combina com a informação e o conhecimento já existentes, gerando e sistematizando conhecimento explícito por toda a organização. Nesta fase, fortemente apoiada pela utilização da tecnologia da informação – redes *on-line*, *group-wave*, documentação e bases de dados.

O ***ba da prática*** (*exercising ba*) apoia a fase da interiorização, facilitando a conversão do conhecimento explícito em conhecimento tácito. É a síntese do mundo de Nishida e do mundo cartesiano ao nível da acção, com especial ênfase para a formação em exercício (*on the job training*). Este espaço de partilha traduz a utilização do conhecimento explícito em aplicações da vida real ou em simulações. Trata-se de um «*ba*» que sintetiza a transcendência e a reflexão através da acção, enquanto que o «*ba*» do diálogo (*interacting ba*) consegue isso mesmo através do pensamento.

Figura 2. Quatro Tipos de Ba



Fonte: Adaptado de Nonaka, Konno e Toyama (2001)

7.7.3. O papel das TIC

O papel das TIC é, pois, vital na sistematização do conhecimento. Assim o «ba» da sistematização (ou «cyber ba») é um lugar de interação num mundo virtual em vez de um espaço e tempo de partilha na realidade. Aqui, a combinação de conhecimento explícito novo com informação e conhecimento existentes geram e sistematizam conhecimento explícito através da justificação do conceito por toda a organização. Domina, neste caso, a lógica cartesiana^{cx}

A combinação do conhecimento explícito é apoiada de modo mais eficiente em ambientes em que haja colaboração através das tecnologias da informação. Na verdade,

«The possibilities to construct and support systematizing ba through the use of on-line networks (intranet or internet), groupware, document tools, and databse, have been growing over the last decade. This technological shift enhances the importance of this conversion mode.» (Nonaka, Konno e Toyama, 2001, p. 21)

Destacando, embora, o papel das TIC no processo de criação de conhecimento, os autores agora citados, tal como Nonaka e Takeuchi (1995), colocam a ênfase sobretudo na socialização, ou seja, na interacção presencial dos indivíduos. Afirmam que

«Certain types of knowledge can be created and communicated only through sharing time and space together.» (Nonaka, Konno e Toyama, 2001, p. 23)

7.7.4. «Ba» e comunidades de prática

Uma vez que o aspecto mais importante do «ba» é a interacção, sendo que o facto de uma pessoa participar dum «ba» permite que o seu conhecimento individual seja partilhado, recriado e amplificado, aproxima, em certa medida, esta teoria da criação de conhecimento das comunidades de prática. No entanto, existem, segundo Nonaka, Toyama e Byosière (2001, p. 499) diferenças importantes entre os conceitos de comunidade de prática e «ba»:

1. Enquanto que a comunidade de prática é um lugar onde os membros aprendem conhecimento que está incorporado na comunidade, o «ba» é um lugar onde se cria conhecimento novo.
2. Enquanto que a aprendizagem ocorre em qualquer comunidade de prática, o «ba» precisa de energia para se tornar um «ba» activo onde o conhecimento é criado.
3. Enquanto que a fronteira da comunidade de prática é firmemente estabelecida pelo trabalho ou missão a cumprir, cultura e história da comunidade, a fronteira do «ba» é estabelecida pelos seus participantes e pode ser facilmente mudada. É criado, funciona e depois desaparece, de acordo com as necessidades.
4. Enquanto que o conjunto de membros de uma comunidade de prática é razoavelmente estável e os novos membros precisam de tempo para aprender acerca da comunidade de prática e se tornarem completamente participativos, o conjunto de membros de um «ba» não é fixo, porque os participantes entram e saem.
5. Enquanto que os membros da comunidade de prática pertencem à comunidade, os participantes do «ba» relacionam-se com o «ba».

7.7.5. A espiral do conhecimento

A criação do conhecimento é um processo contínuo que tem lugar na interacção contínua e dinâmica entre o conhecimento tácito e explícito. Os quatro modos de conversão de conhecimento estão estruturalmente interligados. A inovação emerge quando os conhecimentos tácitos e explícitos interagem. É claro que uma organização não pode, por si

só, criar conhecimento; o que ela pode é mobilizar o conhecimento tácito criado e acumulado ao nível individual.

O conhecimento tácito dos indivíduos é a base da criação do conhecimento organizacional, amplificado «organizacionalmente» através dos quatro modos de conversão. Nonaka e Takeuchi (1995) definem este processo como a «espiral do conhecimento», no qual a interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito atingiram uma escala cada vez maior, à medida que as relações entre os quatro modos forem continuamente amplificadas e geridas.

Nesta perspectiva, a criação de conhecimento organizacional, que se pode considerar como sendo um modo mais subtil de encarar a aprendizagem organizacional, é um processo em espiral, que começa ao nível individual e se eleva através de «comunidades de interacção» que se expandem, que atravessam as fronteiras das secções, dos departamentos, das divisões e da organização. Em suma: o conhecimento relacionado com o trabalho aparece como algo de muito complexo e multifacetado, envolvendo várias dimensões diferentes e por vezes contraditórias, que se podem sintetizar nas relações entre conhecimento tácito e explícito.

Por esta razão, as organizações que dependem, em grande medida, dum desenvolvimento contínuo de conhecimento relativo ao trabalho, interessam-se especialmente em saber se os novos colaboradores que admitem são capazes de contribuir de modo substantivo para a criação e desenvolvimento do conhecimento relativo ao trabalho. Esta perspectiva tem fortes implicações nas relações e interacções entre a educação e a formação inicial e contínua e também com a motivação para aprender ao longo da vida.

A interacção entre conhecimento tácito e explícito não tem lugar apenas a um nível ontológico de criação de conhecimento. Existem, com efeito, diferentes níveis: individual, de grupo, organizacional e inter-organizacional. Assim,

«The tacit knowledge created is organizationally amplified through four modes of knowledge conversion and crystallised at higher ontological levels – we call this the knowledge spiral, in which the interaction between tacit knowledge and explicit knowledge will become larger in scale as it moves up the ontological levels.» (Nonaka, Konno e Toyama, 2001, p. 17)

Estes mesmos autores explicam o processo de criação de conhecimento em espiral utilizando o conceito de «ba». Assim, o conhecimento gerado em cada «ba» pode ser partilhado e forma

a base do conhecimento das organizações. Além disso, o «ba» existe em muitos níveis ontológicos, e estes níveis podem ser ligados para darem lugar a um «ba» maior. Os indivíduos formam o «ba» dos grupos que, por sua vez, formam o «ba» das organizações. Depois, o ambiente do mercado torna-se o «ba» para as organizações. As interações orgânicas entre estes diferentes níveis de «ba» podem amplificar o processo de criação de conhecimento.

Neste mesmo sentido vai a afirmação de Nonaka e Baba (2001, p. 74). Segundo estes autores,

«In order to create a new product development paradigm for the twenty-first century, active mutual learning among different industries, countries and cultures are essential».

7.7.6. Condições que permitem a criação de conhecimento organizacional

Segundo o modelo em análise, são cinco as condições necessárias para promover a espiral do conhecimento: a *intenção*, a *autonomia*, a *flutuação e caos criativo*, a *redundância* e a *variedade conveniente*. Analisemos cada uma dessas condições. Pode dizer-se que a *intenção* é a aspiração da organização relativamente às suas metas, aos seus objectivos. A estratégia consistirá essencialmente na conceptualização duma visão do tipo de conhecimento que é necessário desenvolver e tornar essa visão operacional, num sistema de gestão que favoreça a sua implementação. Para isso, é necessário formular uma intenção organizacional e propô-la aos empregados. É a intenção organizacional que vai julgar da validade e da veracidade dum dado elemento de conhecimento.

A *autonomia* deve ser sentida, ao nível individual, por cada um dos membros da organização, dentro dos limites permitidos pelas circunstâncias. Essa autonomia vai ser um importante elemento de motivação intrínseca dos indivíduos para criarem novos conhecimentos. Deste modo, as ideias originais emanam de indivíduos autónomos, disseminam-se nas equipas, também elas autónomas, e transformam-se em ideias organizacionais.

Relativamente à *flutuação e caos criativo*, é preciso salientar que não se trata de completa desordem. Para a formulação deste conceito, Nonaka e Takeuchi socorrem-se das investigações que deram origem à teoria do caos, nomeadamente da teoria das estruturas dissipativas de Prigogine e Stengers.

A introdução da flutuação permite um corte nas rotinas, nos hábitos, nos esquemas cognitivos. Introduce um processo de questionamento, de reconsideração dos modos de pensar e das perspectivas dos membros da organização, encorajando, deste modo, a criação de conhecimento. O caos é introduzido, naturalmente, numa organização, quando ela está perante uma crise, mas pode também ser introduzido intencionalmente, quando a organização da empresa propõe objectivos que constituam um desafio aos colaboradores. Este caos intencional, ou «caos criativo», focaliza a atenção dos indivíduos na definição do problema e na sua resolução. No entanto, só se podem tirar vantagens do caos criativo quando os membros de uma organização são capazes de reflectir sobre as suas acções, para que não se crie o risco de transformar a situação num «caos destrutivo».

A *redundância* consiste na existência de informação para além das exigências operacionais imediatas dos membros da organização. Nonaka, Konno e Toyama (2001, p.27) definem-na deste modo:

*«In business organizations, redundancy refers to **intentional** overlapping of information about business activities, management responsibilities, and the company as a whole».*

Segundo os mesmos autores, a redundância acelera o processo de criação de conhecimento de dois modos: em primeiro lugar, partilhar informação redundante promove a partilha de conhecimento tácito, porque os indivíduos podem entender o que os outros estão a tentar articular; em segundo lugar, a redundância de informação ajuda os membros da organização a compreender a sua posição na organização. Esta compreensão, por sua vez, vai controlar a direcção dos pensamentos e da acção de cada indivíduo.

A informação redundante relaciona-se com actividades da empresa, as responsabilidades de gestão e a empresa no seu todo. Uma maneira de criar redundância, utilizada por algumas empresas japonesas, é a divisão das equipas de projectos em grupos concorrentes que desenvolvem diversas abordagens do mesmo projecto, debatendo as vantagens e os inconvenientes das suas propostas. Por fim, a equipa, sob a direcção de um chefe, decide qual será a melhor abordagem.

Uma outra forma de criar redundância é a «rotação estratégica» do pessoal, principalmente no que diz respeito à tecnologia, à I&D e ao *marketing*. Esta rotação dá aos membros da organização uma variedade de perspectivas sobre a sua própria actividade, que vai facilitar a

aplicação do conhecimento organizacional. Por outro lado, a «rotação estratégica» permite que cada empregado possa diversificar as suas competências e as suas fontes de informação.

Se, por um lado, a redundância, ou seja, a informação suplementar, aumenta a capacidade da organização criar conhecimento, ela pode, por outro lado, conduzir ao excesso de informação, com os inconvenientes que isso acarreta. Por isso mesmo, é importante definir onde a informação pode estar localizada e onde se pode armazená-la na organização.

A *variedade conveniente* (*requisite variety*) é a quinta condição que favorece o avanço da espiral de criação de conhecimento. Para que se consiga essa variedade, todos os membros da organização devem poder aceder rapidamente ao mais vasto leque de informação que julguem necessário. Para que os membros de uma organização possam interagir em bases iguais, não pode existir desigualdade de acesso à informação.

Esta *requisite variety* faz com que a organização seja capaz de enfrentar muitas contingência, permitindo-lhe responder aos desafios do ambiente. Para além da igualdade de acesso à informação já referida, pode-se forjar a variedade combinando a informação de modo diferente, de modo flexível e rápido.

7.7.7. Alguns comentários

Relativamente às teorias de aprendizagem organizacional existentes, a teoria da criação de conhecimento organizacional representa, sem dúvida, uma visão do conhecimento e da aprendizagem organizacional que veio suprir lacunas nas teorias convencionais da aprendizagem organizacional. Na verdade, estas teorias não permitem tornear três importantes questões: por um lado, a aprendizagem ao nível individual e dos grupos não garante a aprendizagem ao nível da organização; por outro lado, uma boa aprendizagem não significa, necessariamente, um bom desempenho, já que o bom desempenho de um indivíduo é influenciado por múltiplos factores; por outro lado ainda, nas organizações, o conhecimento pode estar distribuído de modo desigual, tanto no que diz respeito aos indivíduos, como aos grupos ou mesmo a diferentes unidades.

A teoria da criação de conhecimento de Nonaka e Takeuchi, que se centra nos processos de aprendizagem organizacional e criação de conhecimento, tem sido largamente adoptada por estudiosos e praticantes no terreno. Entre os contributos importantes que lhe podem ser apontados salientamos os seguintes:

- Afirma que o conhecimento depende do contexto
- Estabelece a unidade de cognição e acção
- Tem uma visão dinâmica da organização como uma entidade que cria e utiliza conhecimento de uma forma contínua e dinâmica
- Afirma que uma organização não é a soma da aprendizagem dos indivíduos; ela é capaz de aprender e de criar conhecimento, através das interacções dos indivíduos
- Postula o processo de criação de conhecimento e o papel da liderança para dar forma e encorajar esse processo

De acordo com esta teoria,

«Instead of merely solving problems, organizations create and define problems, develop and apply new knowledge in order to solve these problems, and then further develop new knowledge through problem-solving activities» (Nonaka, Toyama e Byosière, 2001, p. 492).

7.8 As questões do conflito e do poder na aprendizagem organizacional

7.8.1. O conflito e a aprendizagem organizacional

Sendo verdade que os teóricos da aprendizagem organizacional raramente levam em linha de conta as questões que têm a ver com o conflito e com a sua resolução (Rothman^{cxii} e Friedman^{cxiii}, 2001), demonstrando uma tendência para encarar o conflito como altamente indesejável, mesmo patológico e, como tal, algo que tem de ser combatido, isto não se verifica relativamente às teorias que acabamos de apresentar. Com efeito, o conflito não é aqui encarado como meramente destrutivo, mas antes como algo de inevitável e que pode conduzir à aprendizagem e à criação de conhecimento novo dentro das organizações.

Argyris e Schön, como vimos, tratam o conflito não como um obstáculo à aprendizagem, mas encaram-no antes numa outra perspectiva, oferecendo oportunidades para o envolvimento na

aprendizagem. Consideram-no central ao processo de «double-loop-learning», que é uma forma de resolução de conflitos.

Também Peter Senge considera o conflito como parte integrante de duas das suas disciplinas: «team learning» e «creating shared vision», sendo o conflito considerado essencial para a criatividade e para a resolução de problemas de forma inovadora.

Também nas comunidades de prática o conflito é encarado como oportunidade de encontrar novas ideias e novas maneiras de resolver problemas.

O conflito é também central à teoria de criação de conhecimento de Nonaka e Takeuchi, sendo aqui a questão não a resolução do conflito, mas antes ter a certeza de que ele existe, de que ele surge. Com efeito, os membros de uma equipa partem de uma divergência – criando conflito entre eles – para chegarem a uma convergência – a resolução desse conflito, que conduzirá à inovação e à resolução de problemas de forma criativa.

Rothman e Friedman (2001, p. 584) sumariam aquilo que nos parece estar patente nas teorias de aprendizagem de que demos conta neste capítulo. Assim, de acordo com estes autores,

- O conflito é essencial à aprendizagem organizacional
- O conflito é um processo através do qual ocorre a aprendizagem organizacional
- Os conflitos tendem a envolver profundamente as pessoas no sentido de manter os objectivos, os valores, os critérios de desempenho e as crenças sobre como fazer as coisas
- O conflito conduz ao pensamento criativo e à inovação
- O conflito conduz a uma maior compreensão de si próprio e dos outros
- Os conflitos não só precisam de ser resolvidos, como também precisam de ser criados, de que se tome parte neles, ou ambas as coisas

7.8.2. O poder e a aprendizagem organizacional

Se, como vimos, o conflito é abordado pelos autores que aqui foram estudados, o mesmo não se passa relativamente ao poder e à luta pelo poder, questão que não é abordada em nenhuma das teorias que foram apresentadas. A verdade é que a problemática do poder, que interessa

fundamentalmente os teóricos das Ciências Políticas, é evitada porque, como refere LaPalombara^{cxiii} (2001, p. 563):

«(...) power is treated like a dirty family secret: Everyone knows it's there, but no one dares come right out to discuss it».

Mas porque razão é que esta questão, que pode, sem dúvida, tornar-se num sério obstáculo à aprendizagem organizacional, não é abordada pelos teóricos deste campo de estudo? É ainda LaPalombara (2001, p. 564) quem aponta a razão principal:

«One reason is that not just the actors in the corporate community but also students of such things come to believe in mythologies about empowered employees, concern for the stakeholders, the rationality of managerial decisions, and the pathology of power-seeking within organizations».

De certo modo, poder-se-á pensar que as organizações são, talvez, demasiado idealizadas, no sentido em que é dada pouca relevância aos constrangimentos à aprendizagem dentro das organizações. Neste sentido, abordagens multidisciplinares que começam a emergir^{cxiv}, poderão dar um contributo interessante a esta matéria. Neste caso do poder, as Ciências Políticas podem vir a dar-nos uma compreensão mais alargada desta problemática.

Síntese

O ambiente de incerteza, provocado pela continuidade e velocidade da mudança em que hoje se inserem as organizações, põe em destaque o papel preponderante da aprendizagem como meio de adaptação, sobrevivência e sucesso dentro dessa mesma mudança. Neste contexto, assiste-se ao florescimento de uma vasta literatura que tenta compreender e teorizar a aprendizagem ao nível das organizações.

Estes estudos sobre aprendizagem organizacional estão intimamente ligados com as teorias da criação e gestão do conhecimento, bem como com o conceito de organização que aprende.

Neste capítulo, foram analisadas e postas em confronto três tipos de visões da aprendizagem organizacional – uma proveniente da psicologia das organizações – a Aprendizagem para a Acção, de Argyris e Schön; uma outra proveniente das Ciências da Gestão, apresentando uma

visão sistémica da aprendizagem organizacional – o Pensamento Sistémico de Peter Senge e, finalmente, uma visão sociológica – as Comunidades de Prática. Apesar das suas limitações, todas elas apresentam achegas importantes para a compreensão desta problemática. Relativamente às comunidades de prática, trata-se de uma abordagem que não colide com nenhuma das outras e que poderá, em nosso entender, complementá-las.

Foi, por último, apresentada a teoria de criação de conhecimento de Nonaka e Takeuchi, posteriormente desenvolvida por outros investigadores juntamente com Ikujiro Nonaka e que, pelo seu carácter inovador, mormente no que diz respeito à compreensão dos processos dinâmicos de aprendizagem organizacional e de criação de conhecimento dentro das organizações, representa um enorme avanço relativamente às teorias anteriores.

Foi salientado que, enquanto que as teorias aqui apresentadas abordam a problemática do conflito dentro das organizações, encarando-o de forma positiva, como elemento gerador de criatividade e de inovação, o mesmo não acontece no que diz respeito às questões que se relacionam com o poder, que podem influenciar de modo particularmente negativo a aprendizagem organizacional e que estão ainda pouco estudadas a este nível. Concluiu-se, assim, que a aprendizagem organizacional poderá beneficiar do contributo de diferentes disciplinas, como já tem vindo a acontecer. Particularmente neste caso específico do poder, assume relevância a investigação vinda das Ciências Políticas, para as quais o poder constitui um objecto de estudo privilegiado.

Notas

-
- ^{ci} Em *The Fifth Discipline* (1990), Senge (director do Center for Organizational Learning, na Sloan School of Management, no M.I.T.) introduz a teoria das organizações que aprendem. Mais tarde, em 1994, em *The Fifth Discipline Fieldbook* (opus cit.), em co-autoria com Kleiner, Roberts, Smith e Ross, são expostos uma série de instrumentos, métodos e experiências práticas para desenvolver as capacidades de aprendizagem dentro das organizações.
- ^{cii} Spear e Brown dão um contributo interessante a esta questão quando analisam o Sistema de Produção Toyota, em que o *learning by doing* dos trabalhadores mais novos é feito sob o acompanhamento dum trabalhador mais experiente que vai demonstrando, na prática, como o trabalho é realizado e que, através dum processo socrático de questionamento, vai obrigando o indivíduo que aprende a reflectir sobre as suas práticas. Assim, o supervisor fará as seguintes perguntas: *Como é que faz este trabalho? Como é que sabe que está a fazer este trabalho de forma correct? Como é que sabe que o produto não tem defeitos? Que é que faz se tiver um problema?* (Spear e Brown, 1999, p. 99)
- ^{ciii} Posteriormente, em 2000, Peter Senge publica, em co-autoria com Nelda H. Cambron McCabe, Timothy Lucas, Art Kleiner, Janis Dutton e Bryan Smith, uma obra intitulada *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*, com a aplicação, às escolas, das suas cinco disciplinas.
- ^{civ} Etienne Wenger tem vindo a desenvolver investigação sobre sistemas de aprendizagem social e a sua aplicação ao campo dos negócios. É um pioneiro da investigação das «comunidades de prática». No Institute for Research on Learning, na Califórnia, desenvolveu uma nova teoria da aprendizagem centrada no conceito de «comunidade de prática». Actualmente é consultor independente, investigador, autor e conferencista.
- ^{cv} Esta questão é tratada no capítulo sobre conhecimentos sobre a formação de competências.
- ^{cvi} Já Wenger, 1999 havia advertido que o termo «comunidade de prática» não é sinónimo de grupo, equipa ou rede.
- ^{cvii} Ver capítulo 5 - «Teorias da criação e gestão do conhecimento».
- ^{cviii} Este exemplo da aprendizagem de tradicional mestre-aprendiz, no local de trabalho é, aliás, considerado a quinta essência da socialização (Nonaka e Takeuchi, 1995; Nonaka, Konno e Toyama, 2001)
- ^{cix} Esta ideia dum espaço virtual de partilha de conhecimento, ou da combinação entre físico e virtual, representa, em nosso entender, uma evolução no pensamento de Nonaka, relativamente às suas obras anteriores (Nonaka, 1988 a) e b); Nonaka e Takeuchi, 1995). Efectivamente, nestas obras, Nonaka demonstrava uma certa desconfiança relativamente à relevância das novas tecnologias de comunicação e de informação para a criação de conhecimento organizacional novo, e criticava mesmo as expectativas exageradas que muitas empresas ocidentais colocavam nestas novas tecnologias, com a consequente falta de relevância no que diz respeito ao aspecto tácito do conhecimento. É, no entanto, de referir que, mesmo após a introdução do conceito de «ba» virtual, o uso das TIC não é mencionado no que diz respeito à socialização, modo de conversão do conhecimento cuja base é a presença física.
- ^{cx} Como foi explicitado no capítulo anterior, o modelo de criação de conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1995) faz a síntese do pensamento filosófico de tradição japonesa com a lógica cartesiana.
- ^{cxii} Jay Rothman é director do Action-Evaluation Research Institute e professor na Antioch University McGregor School, Yellow Springs, Ohio.
- ^{cxiii} Victor J. Friedman é professor catedrático no Ruppman Institute, em Israel.

-
- cxiii LaPalombara é professor de Ciências Políticas e de Gestão nos EUA, na Yale School of Management, Yale University, New Haven, Connecticut.
- cxiv É o caso dos *Ladenburger Kollegs*, grupos de investigação interdisciplinares sobre aprendizagem organizacional e criação de conhecimento organizacional, patrocinados pela Fundação Gottlieb Daimler e Karl Benz. Sob os auspícios desta fundação, foi constituído um *Ladenburger Kolleg* sobre «Aprendizagem Organizacional em Diferentes Condições Ambientais». Entre Outubro de 1994 e finais de 2000, mais de trinta académicos, gestores e consultores, oriundos de dez países, trabalharam em conjunto no âmbito deste *Kolleg*, com o objectivo de clarificar o estado da arte neste campo e alargar as fronteiras do conhecimento. Desta colaboração conjunta, resultou o *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, editado por Meinolf Dierkes, Ariane Berthoin Antal, John Child e Ikujiro Nonaka. Muitos dos artigos que compõem esta obra serviram de suporte teórico ao presente capítulo.

III PARTE

TRABALHO EMPÍRICO

Modelos de formação contínua em Universidades Europeias

Na terceira parte deste trabalho, apresenta-se a análise, comparação e interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas, que foram cruzados com documentos que aparecem referenciados no texto, caso a caso. Os dez primeiros capítulos correspondem a outros tantos casos estudados, pela ordem seguinte:

- Universidade Católica de Leuven (Caso belga)
- Universidade de Barcelona – *Fundació Bosch i Gimpera* (Caso espanhol)
- Universidade de Helsínquia – (Caso finlandês)
- Universidade de Lille-USTL (Caso francês 1)
- Universidade François Rabelais – Tours (Caso francês 2)
- Universidade de Oxford (Caso inglês)
- Universidade de Oslo (Caso norueguês)
- Universidade do Porto (Caso português 1)
- Universidade do Minho – Pólo de Azurém, Guimarães (Caso português 2)

A análise descritiva de cada caso é o resultado da análise de conteúdo das entrevistas e da documentação recolhida, tal como foi especificado em 1.6.

O capítulo XVII apresenta uma análise comparativa, por cruzamento de dados dos casos analisados, que deu lugar a conclusões, também apresentadas no mesmo capítulo, que oferece uma perspectiva do «estado da arte», relativamente a estes nove modelos de formação contínua universitária.

CAPÍTULO VIII

**Universidade Católica de Leuven
(Caso belga)**

8.1. Breve nota introdutória^{cxv}

Fundada em 1425, a Universidade Católica de Leuven é a mais antiga universidade dos Países Baixos e a mais antiga universidade católica do mundo, ainda em actividade. Sofrendo as vicissitudes impostas pelas transformações históricas que tiveram lugar naquela região da Europa, e que levaram ao seu encerramento, em 1797, pelas forças de ocupação francesas, reabre em 1835 e consolida-se como uma instituição académica de estatura internacional. Desde o início do séc. XX, o holandês afirma-se progressivamente no seio de uma academia dominada pela língua francesa, até que, por volta de 1935, se pode considerar como uma universidade quase bilingue. Os alunos de língua holandesa, porém, desejam que a evolução do flamengo se faça mais rapidamente, o que tem como consequência manifestações de rua estudantis durante os anos 60. Isto leva a que, em 1968, a Universidade Católica se parta em duas novas universidades: a Katholieke Universiteit Leuven, de língua holandesa, que permanece em Leuven, e a Université Catholique de Louvain, de língua francesa, que se desloca para Louvain-la-Neuve, na parte da Bélgica de língua francesa.

O nosso estudo incidiu sobre a Universidade Católica de Leuven, de língua flamenga.

8.2. Breve historial da Unidade de Formação Contínua

A Unidade de Formação Contínua estabelece-se, dentro da Universidade Católica de Leuven, em 1987, como uma pequena Unidade, uma Unidade Central para a formação contínua da Universidade. É estabelecida ao nível do reitorado da universidade, apenas com duas pessoas: uma colaboradora administrativa e um coordenador académico. A actividade desta Unidade limitava-se, ao tempo, a coligir a informação sobre a oferta de formação contínua na Universidade e divulgá-la ao mundo exterior. Esta função de divulgação era, pois, a preocupação principal da unidade tal como existia nessa altura.

Na verdade, essa unidade servia quase exclusivamente quem não estava familiarizado com a universidade de Leuven, visto que, sendo as faculdades que faziam (e continuam a fazer)

formação contínua, os clientes desta formação não tinham mais que se dirigir à faculdade de cuja formação queriam beneficiar. A Unidade de Formação Contínua funcionou nestes moldes entre 1987 e 1995.

Em 1995, dão-se uma série de mudanças. Estas mudanças têm como base as conclusões dum estudo levado a cabo por um grupo de trabalho sobre a formação contínua, grupo que foi criado em finais de 1994, princípios de 1995, a pedido do Conselho da Universidade para a Formação Contínua. Foi, então, decidido que dentro da formação contínua passaria a existir uma pessoa que coordenaria a formação contínua de toda a universidade. Isto reflecte uma mudança de mentalidades dentro da própria universidade, em que se toma consciência das potencialidades da formação contínua, sobretudo em termos de meio de financiamento adicional da universidade:

It was the start of a period in which the rectorate became aware of the fact that continuing education can be an important source of adult students, an important source of additional financial means to the university (...).

Cria-se então, em 1995, ao nível central da universidade, uma Unidade muito mais vasta para a formação contínua.

À escolha deste modelo de estrutura do funcionamento da formação contínua não foram alheias as condições dentro da própria universidade:

(...) one of the models of structuring the continuing education within universities, you have the model of an American university, where you put all the continuing education in one faculty, and we have faculty of continuing education with the Dean of continuing education at the top of the faculty. We have said: we won't do this here, because the autonomy of the faculties is so big, so important, that most of the faculties would have opposed to such an idea. So we said: we are going to create a central unit which will have a kind of coordinating role, also a kind of stimulating role.

A hipótese de colocar toda a formação contínua numa estrutura à parte foi, pois, posta de lado, por não parecer o modelo adequado à vasta autonomia de que gozavam as faculdades.

E mesmo a ideia de uma Unidade Central a coordenar a formação contínua não agradava a todos:

(...) in fact they were not that interested in a Central Unit, giving them advice on what they should do, so... in some cases this gave problems (...).

E essa dificuldade só com o tempo se foi esbatendo, após contactos, após ter sido possível a colaboração, o trabalho conjunto com a Unidade.

8.3. Ligação com a universidade

A Unidade de Formação Contínua não organiza a formação. Existe uma ligação íntima com a universidade, visto que se trata de uma unidade central que tem um papel de coordenação e de estímulo da formação contínua, que é feita por cada faculdade. O que a Unidade faz é tentar estimular as faculdades no sentido de organizarem actividades de formação contínua.

O reitorado apoiou sempre a criação desta Unidade, desta nova orientação da organização da formação contínua dentro da universidade, e é a própria reitoria que paga os salários dos colaboradores da Unidade.

Vemos, pois, que existe uma forte dependência financeira da universidade. Por outro lado, o director da Unidade é sempre um professor da universidade de Leuven. E esta dependência não é só financeira, se considerarmos que o director da Unidade exerce esse cargo apenas a meio tempo:

And in reality they say that this position is a kind of half time position as a professor. A chairmanship of the Continuing Education Unit is called to be a half time position as a professor.

Por outro lado, a Unidade não tem qualquer espécie de autonomia, na medida em que é uma das cinco unidades de apoio educativo da universidade:

Well, we are what we call a Central Educational Support Unit. We are one of the five educational support units of the university. So, we are a central service, at the level of the rectorate, under the direction of what we call the educational coordinator of the university.

Ao nível do reitorado, existe um director e três vice-directores, depois um coordenador para a política educativa e um coordenador para a política de investigação da universidade. A

Unidade encontra-se na dependência directa do coordenador da política educativa da universidade. Por outro lado, a responsabilidade relativamente ao conteúdo dos cursos, do orçamento e até mesmo do marketing é, em última análise, das faculdades. A Unidade apenas coopera, auxilia as faculdades no desenvolvimento da formação contínua.

8.4. Organização da formação

Do órgão de governo da universidade, faz parte o Conselho para a Formação Contínua. Em cada uma das catorze faculdades que constituem a Universidade de Leuven, existe um professor que estabelece o contacto com a formação contínua dessa faculdade. Cada um desses representantes das faculdades tem assento no Conselho para a Formação Contínua.

A partir de 1995, a formação contínua está organizada, dentro da Unidade, em seis sectores: **empresas, educação, social e cultural, saúde e bem-estar, profissões liberais e governo**, este último destinado à formação contínua de todos os serviços civis. Pretende-se que a formação seja multidisciplinar:

It is not a disciplinary division, for example, it is not lawyers, economists, engineers, doctors, or something like that; in 1995, we stressed very much the fact that continuing education no longer should be exclusively disciplinary (university continuing education), but that more attention should be given to multidisciplinary continuing education.

Pretende-se seguir uma via dupla – uma formação que seja ao mesmo tempo disciplinar e multidisciplinar. Os responsáveis estão conscientes de que não há necessidade de incentivar o lado disciplinar da formação, porque ele já existe, mas que, em contrapartida, têm de estimular a via multidisciplinar da formação.

Importante para se compreender a organização da formação é também o próprio conceito de formação contínua que, de acordo com decisão tomada em 1995, deve ter as quatro características básicas seguintes:

- Terá de ter uma base científica (*this condition is a one hundred percent condition*), o que exclui, à partida, o que na Flandres é conhecido por “university free time”, orientada especialmente para a terceira idade, que não exige preparação especial da parte dos

professores, nenhuma base científica (*That is not continuing education for us. It must be based in our basic research.*)

- Terá de ser orientada para a procura, e não para a oferta, como no passado (*For a long time, the university has been in a situation that continuing education was just a spin off of what professors were dealing with.*). Porém, embora seja necessário saber qual é a procura, se a universidade se aperceber de que existe algo de importante para a sociedade, sem que esta tenha, ainda, a consciência dessa necessidade, deve ser a universidade a criar essa procura. Exemplos disto são dois cursos organizados pela faculdade de direito sobre leis recentes – uma sobre a lei para a terceira idade, e uma outra sobre a lei da energia. Portanto, *demand oriented, but not in a hundred percent.*
- Terá de ser orientada para a resolução de problemas. E isto porque *a lot of people are dealing with problems, which have a lot of sights, a lot of facets, multidisciplinary.* Por isso a Unidade pretende estimular esta característica, fazendo apelo ao lado multidisciplinar da formação.
- Sempre que for possível, utilizar Tecnologia da Comunicação e Informação na formação contínua, se considerado apropriado, e se for aceite pelos clientes. Mais do que uma obrigação, esta quarta característica é considerada mais como uma oportunidade do que como uma obrigação. Um exemplo disto é um curso que foi recentemente lançado pela faculdade de Medicina, que é difundido, através de videoconferência, para quatro outros hospitais na Flandres. Noutros casos, como no “lifelong learning diploma for lawyers”, a videoconferência não é bem aceite, prefere-se a formação presencial. Então, não são os alunos que têm de se deslocar a Leuven. O curso é dado em diversos pontos da Flandres, mas são os professores da Universidade que se deslocam.

Das quatro características apontadas, só a primeira é absolutamente rígida:

Second, and a third and fourth characteristic is not so strict, in a sense that we say, we should have an eye for what are the demands of the market, so it must be demand oriented, and not offer oriented.

Como já foi dito, não é a Unidade para a Formação Contínua que organiza a formação. Ela serve, por assim dizer, de intermediário entre o mercado e a universidade:

We are a kind of go between, between the market, the people who want to follow continuing education, and the university, which is offering continuing education. So we have the demand side and we have the provider's side, offer side.

Os profissionais da Unidade tentam localizar, no mercado, as necessidades de formação e vão depois, dentro da universidade, junto das faculdades e dos próprios professores, fazer propostas de formação:

We go to the different faculties and we say to different professors which are specialised in one or the other topic: this is a specific demand which is matching with your field of expertise, would you be interested to set up a course of continuing education for that topic, for that matter?

Para fazer essa prospecção do mercado e a ligação com a universidade, existem, dentro da Unidade, quatro consultores. O objectivo, que ainda não foi realizado, é dispor de seis consultores – um por cada sector da formação contínua.

Mas quem são os consultores que trabalham na Unidade? Em que base são recrutados? Não são professores. Trata-se de pessoas que têm já experiência em um dos seis sectores em que está dividida a organização da formação, a maioria são mesmo especialistas em algum desses campos. Por isso mesmo, não são demasiado jovens (*Most of them are thirty, thirty-five, even forty*).

Muitas vezes, como no caso da legislação aplicável à terceira idade, a questão não interessa apenas sob um determinado ponto de vista. Interessa a pessoas de diferentes áreas de formação:

So, what we are doing is: we try to bring around the table lawyers, economists, people from the faculty of psychology, etc., etc., which could be interested, or which could have an expertise with regard to this topic.

O que a Unidade faz, então, é promover reuniões entre todas estas partes interessadas, estimulá-las a fazerem um programa. Depois,

(...) here, with the Unit, we try to help them, to support them, by taking care of all the rest, for example: we organise the meetings, we make reports on the meetings, we contact people in

the outside world which are perhaps interested also to participate in the program, we do market analysis (...).

Quanto aos professores,

(...) the only thing that professors have to be, or have to take care of is the content, and we try to set up all the rest.

Para além de promover as reuniões acima referidas, a Unidade publicita os cursos em jornais e revistas. Além disso, dispõe de um banco de dados que compila todas as actividades de formação contínua dentro da Universidade e onde são inseridas informações importantes, como os espaços disponíveis para a realização de acções de formação e os respectivos preços:

We now have been elaborating a specific overview of all the auditoria, all the hotels, all the conference centres in Leuven and Leuven area, indicating what is the available space, what is the price of these auditoria, if there is a possibility of having lunch, catering, etc., etc., so, and we all put that in our website so that all the faculties can consult and see... and go there...

O facto de a Unidade não dispor de autonomia financeira cria alguns problemas. Na verdade, é a reitoria que paga os salários dos colaboradores da Unidade e que suporta financeiramente este projecto de organização da formação contínua e nem sempre é fácil estabelecer consenso relativamente a esta matéria. Na verdade,

(...) the more amount of means, financial means and staff personal that is going to central units, central services in the university, all that means that this money is not going to the faculties, so, the more money is going to the Central Unit, the less money is going to the faculties and that has been one of the reasons why a lot of Deans in the past have been opposing the enlargement of the Unit for Continuing Education.

No entanto, hoje em dia, embora a iniciativa da formação continue a vir, em muitos casos, dos professores, eles recorrem à Unidade para posterior auxílio no que diz respeito à concretização das acções.

(...) we have seen always, if some of the deans opposed, that the Common Bureau of the university always supported our Unit and our cause and that continuously they have been enlarging our staff. That's not always easy to deal with all these things.

Como já se disse, a responsabilidade última pelo conteúdo dos cursos, pelo orçamento e pelo marketing é das faculdades.

So, we can give all kind of ideas, we can give all kinds of recommendations, but they finally decide. (...) You will see that we never intervene in obligatory basis. It's all based on cooperation.

A cooperação da parte Unidade é, contudo, de extrema importância na medida em que, para além das ideias e recomendações que são dadas às faculdades e professores organizadores dos cursos, é facultada uma orientação a nível de cálculos de custos, em que os professores têm mais dificuldades:

(...) we help the faculties or the individual professors with setting up budget for organising a course in the framework of continuing education, because most of the professors... well, they don't have any experience with costs, they aren't used with taxes, etc., (...) so we have a kind of basic list of recommendations in this field also.

A Unidade também presta apoio aos organizadores dos cursos no que diz respeito ao marketing, ajudando na concepção de um plano de marketing; no que concerne à avaliação das acções de formação e na certificação dos cursos:

(...) we have kind of.... standard procedures, some standard instruments, also, to evaluate courses. (...) So, we try to develop all kinds of instruments for the faculty, or for the faculty organisers – to evaluate, to certify, to market their courses.

8.5. Relação com as empresas

De um modo geral, é considerada positiva. De acordo com informação recolhida pela Unidade, são salientados, pelas empresas, os seguintes aspectos negativos, relativamente à formação contínua oferecida pela universidade:

- Demasiado lentos no lançamento de programas específicos
- Demasiado teóricos

- Demasiado académicos
- A oferta não é suficientemente orientada para a procura
- Não é feita à medida (*taylor-made*)

Por outro lado, são apontados os seguintes aspectos positivos:

- Bons professores
- Preços moderados

De qualquer modo, a Unidade está atenta aos comentários vindos das empresas, no sentido de ajustar a sua oferta à visão transmitida pelos clientes. Será de referir, entretanto, que, das acções de formação realizados, no ano de 1999, especificamente para as empresas, só uma pequena percentagem resultou dum pedido espontâneo da parte destas entidades. Na verdade, a maior parte dos programas são oferecidos pela Universidade.

Mas como é que as empresas explicitam as suas necessidades de formação?

Esta é uma questão algo complexa. Por um lado, existe a imensa maioria das empresas belgas, maioria essa constituída por pequenas e médias empresas, para quem a formação contínua normalmente nem sequer se coloca: *continuing education is not even a topic yet for them*.

Por outro lado, existem as firmas de maior envergadura, com uma orientação internacional, multinacionais detentoras de uma política de formação contínua. Em alguns casos, estas multinacionais dirigem-se à universidade no sentido de satisfazerem as suas necessidades, mas noutros casos elas têm formação interna. Em alguns casos, mesmo, essas grandes empresas têm a sua própria universidade interna para a formação contínua do seu pessoal. Esta é, possivelmente, uma outra dificuldade para a qual a formação contínua universitária deve estar preparada:

(...) companies with their own internal university for the training of their people, so they are getting more and more importance and that's something that we have to take care about.

Apesar disso, as empresas que recorrem à formação oferecida pela universidade são sobretudo as grandes empresas.

8.6. Tipos de formação

A formação por medida (*tailor made*) não é aqui considerada como fazendo parte da formação contínua, sendo antes considerada um serviço científico:

But the tailor made continuing education (...) according to our rules, is not continuing education. So, contract education, tailor made education is what we call here scientific service. (...) It's a service that we offer based on the knowledge that we have been gaining by our research.

No entanto, no caso em que, por exemplo, uma empresa consulte uma faculdade ou a Unidade no sentido de que lhe seja proporcionada determinada formação, se a formação puder ser alargada, a outros indivíduos exteriores a essa empresa que também se possam inscrever, então considera-se formação contínua:

Then we can enlarge that, on the basis of that specific demand that was brought to our reflection. (...) It is only important, for the distinction between continuing education, etc., and scientific service, is that if it is open for everybody or not. (...) but if it is not open for whoever is interested, then it is scientific service.

A expressão “formação por catálogo” também é, de certa forma, rejeitada, na medida em que, se é verdade que a maioria dos cursos se repete de um ano para o outro, casos há em que tal não se verifica:

Some are organised every year, some are organised every two years, if there is a failure, then we don't organise it...

De qualquer modo, parece-nos poder incluir este tipo de formação na “formação por catálogo”, na medida em que se parte com uma determinada oferta pré existente, que o cliente aceita ou não. Ou seja: os alunos inscrevem-se ou não num determinado curso, com características determinadas, antecipadamente, pelas faculdades.

Quanto às áreas de formação, são cobertas quase todas, sendo, anualmente, levadas a cabo mais de mil iniciativas de formação contínua.

Existem cursos presenciais e à distância, embora, até agora, a maioria sejam presenciais. Em Outubro de 1999, o Centro de Educação à Distância foi integrado nesta Unidade de Formação

Contínua, o que significa que a experiência da formação contínua à distância irá ser tentada, apesar de não existir ainda uma definição clara de como será levada a cabo essa oferta (*we also should have a look on how can we offer continuing education to distance education*).

Embora seja convicção do Director da Unidade que existe um mercado para a formação contínua à distância, tenciona-se proceder à sua implementação com cautela, continuando a formação presencial a ser prioritária. Existe a vontade de levar à prática um projecto-piloto, em que se possa fazer, ao mesmo tempo que uma formação presencial, a mesma formação à distância, "para ver se resulta". Mas não será muito fácil essa iniciativa. Por um lado, *the acceptance of introduction of ICT is different according to each faculty*. Por outro lado, *other people are saying: well, the material of the distance education is so expensive that you'll never organise that course*.

Pessoalmente, em qual destes dois tipos de formação acredita mais o Director da Unidade, na formação presencial ou na formação à distância? A resposta é claramente a favor da formação presencial, tanto mais que:

I'm a bit doubting about all those... on line... or paper distance education courses (...) if you can organise something at a short distance, which makes it possible to have face to face communication, I think that would be more successful then distance education continuing education, so... (...) there are possibilities where it can work, but... I think that there are more failures than successes, so...

8.7. Financiamento da formação

O financiamento varia de acordo com os cursos. Em muitos casos, eles são pagos pelas empresas. Todavia, é cada vez mais comum a partilha dos custos da formação entre o empregador e o beneficiário da formação:

(...) because of course there is always the risk that somebody leaves the company after that he has followed the course (...).

No que diz respeito à faculdade de Medicina, a maioria da formação contínua é patrocinada por empresas farmacêuticas, pelo que os formandos não têm que pagar nada.

Quanto ao financiamento da parte da União Europeia, ele é facultado sempre que se implementa um curso pela primeira vez. O Director da Unidade não sabe, porém, se o financiamento se estende aos beneficiários da formação:

Normally European money can be used when a new course is set up in a sense that if you want to develop a new course, then you can apply for the money of the Community, but as regards financing participants, I don't know.

8.8. Estratégia face à competição

Relativamente à competição, o director desta Unidade pensa que o melhor trunfo é a qualidade, por isso considera que têm de ser assegurados os melhores professores e os melhores programas. Por outro lado, se for possível levar a cabo as acções de formação sem recorrer a parcerias, devem fazê-lo (*if you are the best, and if you can do it alone, you do it alone*).

Relativamente às instituições privadas que também são fornecedoras de formação, pensa que a universidade não deve recear a competição se for assegurada a qualidade. Um outro trunfo que pensa que a universidade tem relativamente a essas instituições é a certificação, o prestígio da certificação da Universidade, mas isso só no que tem a ver com os programas longos.

Quanto aos competidores, a Universidade de Leuven tem que se confrontar com outras universidades, especialmente a de Gent e a de Antuérpia que, em algumas áreas, são os seus principais competidores (Antuérpia em Direito e Gent em Ciências Aplicadas). No que diz respeito ao sector privado, KLUWER foi o único nome indicado com precisão. A competição com outras universidades pareceu ser a mais significativa.

8.9. Legislação

Não existe qualquer legislação, a nível governamental, no que diz respeito à formação contínua. Apenas existe a regulamentação própria da universidade de Leuven, com uma

cláusula em que é afirmado que a formação contínua é uma das tarefas da universidade e que será objecto de certificação.

8.10. Os cursos

Os programas de formação contínua têm como objectivo alargar, actualizar os conhecimentos dos profissionais ou especializá-los num determinado campo:

(...) the goal is to (...) broaden the knowledge that they have, update the knowledge that they have, making them specialists in the field of a specific matter or something like that.

Duração dos cursos

A duração dos cursos varia. Existem vários formatos: a conferência de duas, três horas, os “*study days*”, de um ou dois dias; programas de formação contínua que duram várias semanas (foi dado o exemplo de um programa que se estende por sessenta horas em trinta semanas), e existem ainda “*workshops*”, que duram normalmente, meio dia. Varia consideravelmente:

It can vary from one hour to thirty weeks, every week one day or half a day or something like that.

A maioria das iniciativas de formação é, porém, de muito curta duração. Tenta-se agora aumentar o número de acções mais prolongadas, que durem várias semanas:

(...) one of the quarrels that we still have is that we have not enough continuing education initiatives in the form of a whole term courses, for example twenty weeks, thirty weeks, something like that, but that we still have too much lectures or study days – one day activity or two days.

Certificação dos cursos

Não existe uma certificação reconhecida legalmente pelo Ministério da Educação. É atribuído um certificado ou um comprovativo de que se frequentou um determinado curso de formação contínua e de que se fez ou não fez exame final.

8.11. Os públicos alvo

Como já foi referido, desde 1995 que a formação contínua está organizada com o objectivo de atingir basicamente seis grupos alvo: em primeiro lugar, a empresas; em segundo lugar, a educação; em terceiro lugar, o sector social e cultural; em quarto lugar, o sector da saúde e do bem-estar; o quinto sector engloba as profissões liberais e o sexto é o governo.

Basicamente, os grupos alvos dividem-se, a nível de formação básica, em três grupos:

- indivíduos com curso universitário
- indivíduos com formação superior não universitária
- indivíduos com experiência semelhante

Contudo, quem organiza o curso tem sempre a possibilidade de limitar o acesso:

(...) for example, for the environmental law course that we have, we^{cxvi} organised it, on the one hand for lawyers, and on the other hand, for non lawyers. So, if you want to enter the group of environmental law for lawyers, of course you must have a law degree, but if you don't have a law degree, then you go to the other group: environmental law for non lawyers. So, the faculty, or the organiser of the course, can limit the access to the course.

8.12. Os professores

Não são necessariamente professores da universidade nem detentores de um grau de doutoramento. A experiência prática pode ser bem mais importante. Estes cursos podem ser orientados por professores da universidade, mas também por indivíduos do mundo do trabalho:

There we can have all kinds of people teaching those courses: people which have a lot of practice experience... they can teach those courses. (...) we have not only professors teaching but also people from the external world.

Quanto aos professores da Universidade, não têm qualquer tipo de formação específica para a formação destes públicos ligados à formação contínua. Aqui, também, a Unidade tenta dar-lhes alguma orientação:

And then they often think they are dealing with students of eighteen and twenty, twenty-two, twenty-three, as they have on daily basis before them. But quite often we have to emphasise that in continuing education we are working with people who have already a degree, who are already working, who have already experience, so, that the programme must be adapted to the needs of people which already have experience, which are already working, etc.

E embora os professores sejam responsáveis pelos conteúdos, também as suas escolhas se alteram, por vezes, após os contactos promovidos pela Unidade com pessoas da prática, do mundo do trabalho:

And often, quite often this leads to a certain dequalification of the content that the professors have in mind, for a specific course.

Mas será que é fácil recrutar professores para a formação contínua?

No que diz respeito aos formadores vindos do exterior, não existe qualquer tipo de dificuldade:

(...) it's not that difficult to engage outside people, in a lot of cases they are still honoured that they can teach at the university, so... and mostly they don't do it for money, normally they do it for relations, for potential clients in the public of the course, so, for them, that's mostly not a problem.

O problema é com o pessoal interno, com os professores da universidade. Embora aumente o número dos que se dirigem espontaneamente à Unidade com sugestões de cursos de formação contínua, a verdade é que, na grande maioria, precisam de ser estimulados no que diz respeito a este tipo de formação. Normalmente, invocam os seus já múltiplos afazeres. O dinheiro que ganham na formação contínua continua a ser o principal motivador:

Well, the most motivating element is of course the money, but of course it depends very much on the faculty, in the money that can be earned in the continuing education. (...) for example the faculty of Economics. There we have professors who earn more teaching continuing education programmes than their normal wage as a professor. (...) and the faculty even has a

kind of scheme in order to realize that each professor has a dishy share of the money generated by continuing education. (...) Well, it (o dinheiro) still is the first motivator (risos).

Por sugestão do Director da Unidade, aceite pela reitoria, desde 1998 que se vem implementando outro tipo de incentivo: a experiência na formação contínua conta, como factor adicional para a promoção de um assistente a professor, ou para a progressão na carreira de um professor. É preciso, no entanto, salientar que:

(...) you won't make it from assistant to professor only on the basis of what you have been doing on continuing education. It is an additional element especially in the process of promotion of a professor.

Não é facultada, aos professores da formação contínua, qualquer formação específica. Existe, porém, um sinal da relevância que as questões pedagógicas em geral e a formação contínua em particular têm vindo a assumir na Universidade de Leuven: desde há alguns anos tem vindo a ser implementada *a kind of specific training* para professores universitários em início de carreira e um dos módulos que faz parte dessa formação específica é justamente a formação contínua, *indicating that giving continuing education is something else than teaching for top secondary students (...)*

8.13. O modelo pedagógico

Não se pode dizer que exista ainda um modelo pedagógico específico no que diz respeito à formação contínua. No entanto, estão a ser dados passos nesse sentido. Assim, são, actualmente, consultores da Unidade, dois especialistas em educação de adultos, ambos da Faculdade de Pedagogia – Gunter Gehre e Walter Leirman, este último antigo presidente do Conselho da Universidade para a Formação Contínua, que emprestam a sua experiência sempre que necessário:

(...) and so, if we have some questions, problems, demands from the faculties, we can always include them in our services. So, I wouldn't say that we have a one hundred percent pedagogical concept for continuing education but we have experience with it and we have the expertise in the house if it is necessary to do something specifically about that.

Quanto aos materiais pedagógicos mais utilizados, eles variam: documentos, livros, artigos, em alguns casos vídeos e transparências.

8.14. Parcerias

No campo da prestação de formação contínua, existe uma cooperação estreita com a Universidade de Gent, através da Business School, criada recentemente pela fusão da Business School da Faculdade de Economia da Universidade de Leuven com a Business School da Faculdade de Economia da Universidade de Gent. Tenciona-se, num futuro próximo, oferecer um MBA através dessa nova Business School.

Outras parcerias:

- EUCEN (European University Continuing Education)
- UCEA (University Continuing Education Association, Norte-Americana)
- ICDE (International Council for Open and Distance Education)
- CRE (Associação das Universidades Europeias)

Destas associações com quem a Unidade tem parcerias, só participam, de modo regular, nos encontros da EUCEN e da UCEA.

8.15. Observatório

Não existe nenhum observatório para seguir a evolução na carreira dos indivíduos que seguem a formação contínua.

8.16. Opinião sobre as universidades e a formação contínua

Foram apontadas três razões para o interesse crescente e relativamente recente das universidades pela formação contínua:

1. A obsolescência dos saberes
2. O lucro do ponto de vista financeiro
3. A perda de alunos dos cursos regulares

Relativamente ao primeiro ponto, a Universidade apercebe-se que o tempo de vida de um diploma é cada vez mais limitado. Mesmo que a universidade não se apercebesse desse facto, o mundo exterior pressiona-a no sentido de dar respostas no campo da formação contínua, uma vez que o diploma não é mais uma garantia para o bom exercício de uma profissão.

Relativamente ao segundo aspecto, as universidades também se aperceberam que a formação contínua pode ser, para elas, fonte de recursos financeiros. Este é, aliás, um dos objectivos da criação desta Unidade (*and this is also one of our tasks here, namely make continuing education more efficient from a financial point of view*).

A verdade é que a Universidade de Leuven organizava formação contínua, por vezes considerada demasiada, mas nem sempre *with the maximum revenue that we should get from it*. Espera-se que a Unidade seja capaz de tornar a formação contínua economicamente mais rentável para a Universidade.

A terceira causa apontada foi a perda de alunos que se tem verificado no que respeita aos cursos regulares, de formação inicial. No caso mais preciso da Universidade de Leuven, embora continue a ser a universidade maior do país, a verdade é que, nos últimos dois ou três anos, tem perdido alunos em favor de outras universidades, como é o caso da de Gent.

Actualmente, na Bélgica, verifica-se que há uma tendência dos alunos escolherem a universidade que está mais próxima de onde vivem, o que é considerado *a kind of provincialism*, visto que esta escolha não leva em linha de conta factores como a política da universidade, por exemplo. Nestas circunstâncias, o director da Unidade considera que, para além do esforço que deve ser feito no sentido de aumentar o número de alunos em formação

inicial, o esforço deve concentrar-se sobretudo na educação de pós graduação, seja através de cursos avançados, seja através da formação contínua.

Notas

^{cxv} Neste capítulo, como nos seguintes, as transcrições das entrevistas são feitas a itálico. Por comodidade de leitura, não são usadas aspas.

^{cxvi} Professores da Faculdade de Direito, em que se inclui o Director da Unidade.

CAPÍTULO IX

Universidade de Barcelona
Fundación Bosch i Gimpera
(Caso espanhol)

9.1. Breve nota introdutória^{cxvii}

Em Espanha, a formação de nível superior que é regulamentada pelo Governo central, pelo Ministério da Educação, é apenas a que diz respeito ao primeiro e segundo ciclos (que conduzem ao que entre nós corresponde ao grau de licenciatura) e ao terceiro ciclo, que confere o grau de Doutor. *Todos os programas de terceiro ciclo que não são para a obtenção do grau de Doutor – programas de pós-graduação ou Masters* incluem-se na formação contínua. Trata-se, pois, de uma formação que não tem carácter oficial e que é regulamentada pelas próprias universidades, sendo que *cada universidade estabelece as condições que estima oportunas para fazer esta formação de pós-graduação.*

Na Universidade de Barcelona, existem três modelos de formação contínua: um modelo interno, um modelo externo e um modelo misto.

No **modelo de formação interno**, a formação é feita dentro da própria universidade. A aprovação académica, a remuneração dos professores e a certificação são da responsabilidade da universidade. A proposta de orçamento é feita pela unidade orgânica - departamento ou faculdade - que também se encarrega do marketing e da avaliação da formação. A gestão é feita pelos serviços administrativos da universidade.

O **modelo de formação externo** corresponde ao que é levado a cabo pela instituição que vai ser objecto da nossa análise – a *Fundació Bosch i Gimpera*, através do seu centro *Les Heures*.

No caso do **modelo de formação misto**, um programa de formação é aprovado academicamente pela universidade, de acordo com os trâmites por ela estabelecidos, estando depois as questões relativas à gestão orçamental e ao marketing, bem como a realização do próprio curso, a cargo do centro de formação *Les Heures*. Trata-se, normalmente, de cursos propostos por professores da Universidade de Barcelona que querem *que o programa de Master ou um programa de formação contínua tenha lá acreditação e prova da Universidade*, mas não quer que seja a Universidade a gerir o programa. Prefere que *uma instituição especializada como Les Heures faça a sua gestão. Porque sabem de marketing e da política*

comercial. Ou seja, o professor pode aprovar academicamente o seu programa, segundo o que está estabelecido pela Universidade, a titulação do curso é também dada pela Universidade, mas tudo o que diz respeito à gestão, orçamento, marketing, é realizado pelo Centro *Les Heures*.

De seguida, passaremos a desenvolver o **modelo de formação externo**.

9.2. Breve historial da Fundação *Bosch i Gimpera* e do Centro de Formação Contínua *Les Heures*

A Fundação *Bosch i Gimpera* foi estabelecida pela Universidade de Barcelona, em 1983, com o objectivo de fomentar a ligação da universidade com a sociedade. De acordo com o ponto 1. do Artigo 259 dos Estatutos da Universidade de Barcelona:

La Fundació Bosch i Gimpera, promovida pela Universitat de Barcelona, contribuirá a la consecución de los objetivos de esta, especialmente por lo que se refiere a la conexión con la sociedad, al fomento de la investigación y a los intercambios de la Universitat de Barcelona com otras instituciones.

Durante dez anos – desde a sua criação, em 1983, até 1993, altura em que surge a formação contínua – a actividade da Fundação *Bosch i Gimpera* processa-se basicamente em termos de actividades de investigação, transferência de tecnologia e inovação com as empresas. Só a partir de 1992/93, quando esta procura (da formação contínua) chega a Espanha, é que a formação contínua passa a fazer parte das actividades da fundação.

Actualmente, através do seu Centro de Inovação *Les Cúpules*, esta fundação faz transferência de conhecimento e tecnologia. O Centro de Formação Contínua *Les Heures* é a estrutura operacional que, dentro do quadro geral da Fundação *Bosch i Gimpera*, oferece formação contínua de nível superior. Esta estrutura – *Les Heures* - foi criada pela fundação em 1993, com o objectivo de responder às necessidades de formação dos profissionais de empresas e de instituições de todos os sectores e de formar os futuros profissionais destas empresas^{cxviii}.

Em 1998, são reestruturadas as áreas de actividade do Centro de Formação Contínua *Les Heures*, do seguinte modo:

- **Centro de Formação Contínua**, que abrange a formação presencial e à distância, nos domínios da saúde, das ciências humanas, sociais e experimentais e da formação para o emprego.
- **Escola de Negócios**, que oferece formação presencial e à distância no domínio da gestão de empresas.
- **Formação corporativa (Corporate training)**, que compreende a formação por medida e consultoria, os Programas Superiores de Formação de Empresas, os programas de formação de curta duração para as indústrias farmacêutica e agro-alimentar, os planos FORCEM^{cxix}, e a *Barcelona European Universities Summer School*.

Por questões de ordem prática, no que a seguir é exposto relativamente à formação contínua, a referência a “formação externa na Universidade de Barcelona”, “formação na Fundação *Bosch i Gimpera*” e “formação no Centro de Formação Contínua *Les Heures*” são equivalentes.

São os seguintes, os objectivos do Centro *Les Heures*^{cxx}

- *To refresh and update previous knowledge.*
- *To introduce the most significant advances in the different professional fields in close collaboration with the business world, thereby meeting the demand for continuing higher education.*
- *To provide a permanent forum where business and the university can meet.*

9.3. Ligação com a Universidade

O Centro de Formação Contínua *Les Heures* pertence, juridicamente, à *Fundació Bosch i Gimpera*, sendo a fundação que faz os seus programas. Deste modo, o Centro desenvolve autonomamente os seus programas de formação contínua. No que diz respeito à aprovação dos cursos, a responsabilidade é partilhada pela Universidade e pelo Centro, através de um órgão específico – Comité Académico, presidido pelo reitor da Universidade e constituído por igual número de representantes da universidade e das empresas que colaboram com *Les*

Heures. O Centro é, no entanto, responsável pela certificação dos cursos, pela assunção do risco, pela proposta de orçamento, pelo marketing e pela avaliação e controlo da formação.

A remuneração dos professores fica a cargo da Universidade de Barcelona, sendo que a fundação entrega à universidade os lucros que colhe da formação contínua, como veremos adiante, ainda nesta secção.

Podemos então dizer que o Centro de Formação Contínua *Les Heures*, fazendo parte da *Fundació Bosch i Gimpera*, é juridicamente independente da Universidade de Barcelona, sendo, por outro lado, estreitamente ligada a ela. Existe, ao mesmo tempo, autonomia e vinculação à universidade. A fazer prova desta autonomia está o artigo terceiro dos Estatutos da *Fundación Bosch i Gimpera*, actualizados por acordo do Patronato da Fundação, reunido a 28 de Fevereiro de 1995, e aprovados pela *Generalitat* da Catalunha em 20 de Julho do mesmo ano:

La Fundación ostenta personalidad jurídica y plena capacidad jurídica y de obrar, sin otras limitaciones que las establecidas por la legislación vigente.

E segundo o artigo primeiro dos mesmos Estatutos,

Se trata de una fundación privada sujeta a la legislación de la Generalitat de Catalunya.

Por outro lado, o artigo 259 dos Estatutos da Universidade de Barcelona, Título XIII: de *la Relaciones, Intercambios y Convenios Interuniversitarios y de las Fundaciones*, Subtítulo II: *de las Fundaciones*, reza o seguinte:

La Fundació Bosch i Gimpera, promovida por la Universitat de Barcelona, contribuirá a la consecución de los objetivos de ésta, especialmente por lo que se refiere a la conexión con la sociedad, al fomento de la investigación y a los intercambios de la Universitat de Barcelona com otras instituciones.

Estes são, pois, os objectivos com que foi criada a Fundação.

Existe a participação de empresas nos órgãos de governo da fundação e autofinanciamento. A fundação, e portanto a formação contínua, não recebe qualquer tipo de financiamento da universidade para a sua actividade. Pelo contrário, a Fundação gere os recursos suficientes

para cobrir a sua actividade e gerar um excedente. *E depois a Universidade decide o que faz com ele.*

O Director do Centro de Formação Contínua pertence à Universidade. Trata-se de um posto que é sempre reservado a um professor da Universidade de Barcelona, designado por esta para as respectivas funções. Além disso, a constituição do Patronato da Fundação, descrito mais adiante, na secção 2.8, evidencia também o tipo de ligação estreita que esta tem com a Universidade de Barcelona.

9.4. Organização da formação

A Fundação *Bosch i Gimpera* tem um órgão de governo que se chama Patronato. De acordo com o artigo décimo segundo dos Estatutos da Fundação, o Patronato será constituído por um presidente, um vice-presidente, vinte e um vogais e um secretário que poderá não ser patrono, mas neste caso terá voz e não voto.

O posto de presidente será sempre assumido pelo reitor da Universidade de Barcelona, o vice-presidente será nomeado pelo presidente, sete vogais serão nomeados pela *Junta de Gobierno* da Universidade, outros sete pelo Conselho Social e os sete restantes pela totalidade dos vogais anteriores, pelo presidente e pelo vice-presidente. O posto de secretário do patronato será designado por este. Portanto, para além do presidente e vice-presidente, os restantes membros do Patronato são designados do seguinte modo:

- Um terço é proposto pela Universidade
- Um terço é constituído pelo Conselho Social da Universidade, organismo que existe em Espanha e que, neste caso, *é um órgão da Universidade de Barcelona onde estão, nomeados pelo Parlamento, representantes de empresas, sindicatos, etc.*
- Um terço designado em partes iguais pelos dois terços anteriores

Isto é a Fundação. Como já vimos, a Fundação *Bosch i Gimpera* constitui-se em dois centros: um centro de inovação – *Les Cúpules* – e um centro de formação contínua – *Les Heures*.

O Centro de Formação Contínua *Les Heures* tem por objectivo responder às necessidades de formação dos profissionais de empresas e de instituições de todos os sectores e formar os futuros profissionais destas empresas.

A sua estrutura organizacional tem como base um **Conselho Reitor**, uma **Comissão delegada** e um **Comité de formação**^{cxix}.

O **Conselho Reitor** é presidido pelo reitor da Universidade de Barcelona, sendo o vice-presidente o Presidente da Câmara Oficial de Comércio, Indústria e Navegação de Barcelona. Fazem ainda parte deste Conselho Reitor os seguintes membros:

- Presidente do Conselho Social da Universidade de Barcelona
- Secretário de Estado das Universidades e Investigação - Ministério da Educação e da Cultura
- Comissário para as Universidades e Investigação - *Generalitat* da Catalunha
- Ministro do Trabalho do governo autónomo - *Generalitat* da Catalunha
- Ministro da Saúde e da Segurança Social do governo autónomo – *Generalitat* da Catalunha
- Ministro da Indústria, do Comércio e do Turismo do governo autónomo - *Generalitat* da Catalunha
- Director-geral da Indústria e da Tecnologia - Ministério da Indústria e da Energia
- Presidente da *Banca Catalana*

A **Comissão delegada** tem a seguinte constituição:

- Vice-reitor de Cooperação Exterior e do Terceiro Ciclo – Universidade de Barcelona
- Director-geral da Câmara Oficial do Comércio, da Indústria e da Navegação de Barcelona
- Director do Gabinete Técnico – Conselho Social da Universidade de Barcelona
- Director do Gabinete de Ciência e Tecnologia

- Gerente da Comissão para as Universidades e Investigação
- Director-geral do Emprego – *Generalitat* da Catalunha
- Director do Instituto de Estudos da Saúde
- Director-geral da Indústria – *Generalitat* da Catalunha
- Director-geral da Escola de Organização Industrial
- Director-geral da *Banca Catalana*

Quanto ao **Comité de Formação**, ele é presidido pelo Reitor da Universidade de Barcelona, sendo ainda constituído pelas seguintes individualidades:

- Vice-reitor para a Investigação da Universidade de Barcelona
- Presidente da Divisão II das Ciências Jurídicas, Económicas e Sociais da Universidade de Barcelona
- 1 membro do Departamento de Teoria Económica da Universidade de Barcelona
- Secretário-geral da *Caixa d'Estalvis* da Catalunha
- Director do pessoal da Sociedade Geral d'*Aigües* de Barcelona
- Director do pessoal da *Nestlé España, S.A.*
- Director-geral do Instituto da Saúde
- Director do Centro de Formação Contínua *Les Heures*
- Director-geral da Fundação *Bosch i Gimpera*
- Director académico do Centro de Formação contínua *Les Heures*

Como podemos observar, o reitor da Universidade de Barcelona preside tanto ao Conselho Reitor como ao Comité de Formação. Mas também observamos que no Conselho Reitor têm assentos diversos Ministérios, estando ainda aí representado o Comércio e Indústria, bem

como a Banca da Região Autónoma da Catalunha. O Comité de Formação é o órgão com maior peso da Universidade de Barcelona, o que é compreensível, dadas as suas funções.

9.5. Relação com as empresas

Trata-se de um projecto *que não é exclusivo da universidade, mas uma espécie de joint venture, actividade conjunta que está definida como uma «rede»*. Embora a universidade tenha um papel proeminente, já que a presidência do Patronato^{cxiii} corresponde ao reitor, a verdade é que *imediatamente ao seu lado está o presidente da Câmara do Comércio, que agrupa e aglutina (...) 100% das empresas da região*. Desde logo, portanto, a relação com as empresas é privilegiada.

Esta relação é, aliás, considerada positiva pelo director do Centro *Les Heures*, e um bom indicador disso mesmo é o forte incremento da formação destinada às empresas, o que denota uma valorização da formação realizada. No ano de 1999, cerca de 25% do total da formação realizada pelo centro foi destinada às empresas, a chamada **formação corporativa**.

Relativamente à formação para as empresas, não existe uma via única para a iniciativa da formação. Assim, ela pode partir de um professor da Universidade de Barcelona, que pretenda organizar um programa de formação. Esta não é, porém, a via mais comum. O mais frequente é uma dupla via: ou a empresa interessada na formação contacta directamente com o Centro de Formação, porque já o identificou *como centro da Universidade de Barcelona que é capaz de desenhar programas de formação adaptados às necessidades das empresas, ou então é a estrutura comercial do Centro que vai às empresas "vender" a Fundação*.

Interessa, ainda, salientar que são sobretudo médias e grandes empresas que procuram a formação do centro.

9.6. Tipos de formação

Les Heures oferece formação por catálogo, *porque há produtos determinados* e por medida (*tailor made*). No que diz respeito às áreas de formação, 40% são temas de saúde, 40% situam-se na área da gestão e os 20% restantes distribuem-se pelas Ciências e Humanidades.

No que diz respeito à formação para as empresas, ela é sobretudo do tipo *tailor made*. Normalmente, a partir dos produtos formativos que o Centro tem em catálogo, a empresa pretende *adaptar à sua formação, às suas necessidades, criando um programa*.

Através da Formação Corporativa, o Centro *Les Heures* oferece resposta formativa para necessidades específicas de empresas e instituições, área que cobre os seguintes tipos de formação: formação por medida e consultoria; programas superiores de formação de empresa; *Barcelona European Universities Summer School* (BEUSS) e planos de formação FORCEM.

Formação por medida e consultoria

Trata-se de dar respostas concretas às necessidades de formação das empresas. Começa-se por estabelecer um diagnóstico dessas necessidades, após o que se procede à concepção dos programas ou acções de formação mais adequadas a cada caso.

Programas superiores de formação de empresa

Esta designação engloba um conjunto de cursos de reciclagem profissional, de curta duração, oferecidos em bloco às empresas e instituições, de que são exemplos, em 1998, a quinta edição do Programa superior de formação de empresa, com 722 alunos e a quarta edição do Programa superior de formação farmacêutica, com 616 alunos.

Barcelona European Universities Summer School (BEUSS)

Com a participação de universidades europeias e americanas, trata-se de uma escola seleccionada pelo Fundo Social Europeu, que desenvolve cursos de formação que servem, quer de reciclagem nos sectores profissionais, quer para responder a novos perfis profissionais. Em 1998, teve lugar a quinta edição desta escola, que contou com a participação de mais de 300 alunos.

Planos de formação FORCEM

A Fundação Bosch i Gimpera, através do Centro de Formação Contínua Les Heures, tem um papel de relevo na construção dos programas de formação da Fundação para a Formação Contínua (FORCEM)

Neste momento, o centro está a fazer uma aposta na formação à distância, pelo que existem, actualmente, duas sociedades constituídas: a Escola Virtual de Empresas, em que 50% do capital é do centro e 50% do grupo editorial PLANETA (o primeiro grupo editorial em língua castelhana do mundo); a MTN – Media Training Network, com 50% do capital do centro e 50% duma empresa dum grupo de consultores – a ABC. Através da MTN, Les Heures vende simuladores empresariais, e através da Escola Virtual de Empresas vende formação *on line* em gestão.

Presentemente, a maior parte da formação pedida pelas empresas é presencial. O director do centro acredita que a área financeira é onde há mais sensibilidade para a formação *on line*. No sector financeiro: banca e seguros.

E o que pensa ele destes dois tipos de formação? Em qual dos dois modelos acredita mais? Agora acredita muito mais na formação presencial. Agora se se vai expandir?.... Pressente-se a incerteza relativamente às futuras exigências do mercado.

Outra opinião tem o director pedagógico da formação à distância. Em seu entender, o mercado para a formação à distância é enorme, e através da Internet, imenso. Porém, o que se passa é que em formação à distância, esse sector tem muita concorrência. Para a área de empresas, a área de negócios, a concorrência é enorme, enorme. Em contrapartida, não é tanta em outros sectores do conhecimento, noutros âmbitos do conhecimento. Por exemplo na saúde. No âmbito sanitário, a concorrência é muito menor. E há mais mercado para a formação à distância que noutros âmbitos do conhecimento que não é de empresas.

A formação à distância pode, em seu entender, funcionar em complementaridade com a formação presencial, não há incompatibilidade. Não é verdade que tenha que ser uma coisa ou outra. Tudo é possível ao mesmo tempo. (...) E além do mais podem-se misturar. É possível fazer cursos semi-presenciais, em que uma parte do trabalho se realiza em casa (...) ou no gabinete profissional, e outra parte em encontros presenciais. Não há incompatibilidade. Isso é

muito importante ter claro. (...) Não são incompatíveis as duas fórmulas. E a fórmula, esta deste âmbito virtual, é uma fórmula que tem muito futuro.

Como caso de sucesso de formação à distância foi indicado um, na área da saúde, um Master à distância que é o único em Espanha: *«presencial, há dois ou três, um é nosso, mas à distância é o único que há em Espanha»*. A taxa de abandono deste Master à distância é muito baixa, porque os cursos são muito caros. Cada aluno paga 500 mil pesetas para fazer o curso, donde a motivação se torna evidente, porque o investimento que cada pessoa faz nos estudos é muito forte e essa é a fonte de motivação.

9.7. Financiamento da formação

Relativamente ao financiamento da formação, *a imensa maioria é o que pagam as pessoas individuais ou as empresas. Há uma parte de Fundos Estruturais, há uma parte também de algumas subvenções para um programa concreto, mas basicamente, a maioria dos recursos são o que pagam as empresas ou as pessoas.*

Há ainda que ter em conta que a Fundação *Bosch i Gimpera* tem o apoio económico das empresas associadas, apoio conseguido *com base em sistemas que existem de sponsor, de doação a fundo perdido, de patrocínio, de mecenato (...)*. Todo este apoio económico é, pois, favorecido pela legislação.

9.8. Estratégia face à competição

As universidades incorporaram-se na oferta de formação contínua recentemente, pelo que têm um caminho a percorrer face à competição. Mas quem são os principais concorrentes que a instituição em análise enfrenta? Um primeiro grupo seria constituído pelos centros de formação análogos a este, existentes nas três outras universidades da região autónoma da Catalunha. E isto porque este modelo de Les Heures é um modelo generalizado nas universidades catalãs. Não nas espanholas, mas nas catalãs. Aqui há as quatro grandes universidades, as quatro primeiras universidades catalãs, todas elas têm este modelo. Para

além da Universidade de Barcelona, existem ainda, na Catalunha, três outras grandes universidades – a Universidade Politécnica da Catalunha, a Universidade Autónoma da Catalunha e a Universidade Pompeu Fabre. Tal como a Universidade de Barcelona, *todas elas criaram uma fundação para desenvolver a formação contínua*. Portanto, um primeiro âmbito da competição será a que se estabelece entre estas instituições (*concorremos no mercado*).

No sector privado, existe *um outro conjunto de instituições que são especialmente fortes em determinados âmbitos, com mais tradição. Em particular Escolas de Negócio*. Foram referidas, como as principais, a ESADE (*Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas*), que integra a Universidade Católica (jesuíta) *Ramon Llull*, e o IESE (*Instituto de Estudios Superiores de la Empresa*), da Universidade de Navarra (pertencente à Opus Dei). Estas duas instituições têm tradição no âmbito da gestão e do marketing, em que são muito conceituadas.

Face a estes últimos concorrentes, o Centro de Formação Contínua *Les Heures* tem a vantagem de oferecer uma formação mais diversificada. Em relação à generalidade da concorrência, *em volume de actividades, a actividade da Fundação, (...) é a mais importante de todas as Universidades*. Na data da nossa visita, o investimento em formação situava-se em 2300 milhões de pesetas, com cerca de 18000 alunos, dos quais 8000 presenciais e 10000 à distância. Tentam, entretanto, competir com os programas de gestão do IESE, que *são os que têm um prestígio superior, neste momento*. Em temas de saúde, porém, são *Les Heures* os *mais importantes de longe*.

Mas, em termos de universidade, será que a Universidade de Barcelona, através deste centro, é a que melhor pode competir com instituições privadas como o IESE? A resposta não deixa margem para dúvidas: *Claramente!* E isto porque a universidade pública, como instituição, tem muita dificuldade em competir. É referido o exemplo da faculdade de economia: *é-lhes muito difícil competir com o IESE ou ESADE, porque não têm instrumentos. Não têm professores... a faculdade de economia é uma faculdade de 10 000 alunos, com uma estrutura muito rígida, com professores que são funcionários públicos, e tudo isto é muito difícil de gerir para poder competir com instituições que estão muito relacionadas com o mercado, como o ESADE e o IESE. Mas a única maneira de gerir isto é através de (...) centros como Les Heures*.

Para poder competir neste campo do *management*, três universidades públicas de Barcelona uniram-se, puseram-se de acordo sobre um programa de MBA que vai ser desenvolvido no centro *Les Heures*. As universidades em causa são: a Universidade de Barcelona, a Universidade Autónoma e a Universidade Politécnica. O MBA será realizado no Centro de Formação Contínua *Les Heures* *porque aqui há uma gestão muito mais ágil, porque o sítio é bonito, (...) o aluno que vem aqui pode pagar o custo do programa, porque se o fizer a universidade é muito mais complicado.*

9.9. Legislação

A actual estrutura do ensino superior em Espanha deve-se à *Ley de Reforma Universitaria* de 1983 que veio dar autonomia às universidades. Até aí, estas instituições eram reguladas pelo Ministério da Educação central e baseavam-se no modelo napoleónico (Mora & Vidal, 2000). Com a lei de 1983, passa a existir uma partilha de responsabilidades entre o governo central, os governos regionais e as universidades. Neste quadro de autonomia, as universidades criam os seus próprios cursos de formação contínua e as suas próprias estruturas que acham mais adequadas à percepção que têm das necessidades dos seus novos públicos, que são, em geral, os actuais ou futuros profissionais das empresas.

No caso específico da Região Autónoma da Catalunha, todas as quatro universidades criaram fundações - de que a Fundação *Bosch i Gimpera* é um exemplo - com o objectivo de conseguirem uma maior flexibilidade e celeridade na resposta às necessidades de formação. No caso em apreço, constatámos que *Les Heures* é responsável pela certificação dos cursos, pela assunção do risco, pela proposta de orçamento, pelo marketing e pela avaliação e controlo da formação, o que vai facilitar a flexibilidade e agilidade a que nos referimos.

Com o novo sistema de administração e as autonomias, embora a universidade espanhola seja una, há diferenciação nos aspectos administrativos. Isto faz com que a universidade catalã já não se reja, exclusivamente, por leis espanholas, emanadas do poder central, mas sim por leis espanholas e catalãs. Por via da autonomia, o parlamento da Catalunha tem responsabilidades também em matéria relativa às universidades. As leis que saem deste parlamento suprem, em alguns casos, vazios de lei. *As leis catalãs regem o vazio legal espanhol.*

Por outro lado, as próprias universidades têm autonomia institucional, por exemplo, para emitir títulos próprios, para poder criar cursos próprios. Se, num determinado sector de actividade, é sentida, pela sociedade, uma necessidade de formação que ainda não existe, *a universidade satisfaz essa procura, estabelece um currículo, é aprovado por lei que a isso corresponde uma titulação, porque é preciso satisfazer uma procura e, uma vez essa procura satisfeita, reconhece-se à universidade autorização para emitir esse título. E para desenvolver esse tipo de estudos.* Assim é que *a maioria das universidades tem os seus títulos próprios.*

No campo da formação contínua (a pós graduação e o Master), *não há nenhuma legislação para este tipo de actividades, existe uma procura cada vez mais intensa e o que acontece é que para satisfazer essa procura, pela primeira vez, em Espanha, no ano 92/93, se cria esta Fundação. Este é o primeiro centro do seu género em toda a Espanha.*

Uma análise mais detalhada da situação leva-nos, porém, a concluir que existe um outro tipo de legislação que influencia, de forma indirecta, a formação, que a pode impulsionar. Repare-se, por exemplo, que, em Espanha, as empresas têm que pagar, por lei, uma quotização à Câmara de Comércio. Em tempos, existiu um contencioso das empresas face a esta lei, pois tinham dificuldades em acatá-la por entenderem que não recebiam, da parte da Câmara do Comércio, nenhum serviço que justificasse tal quotização. De há dois anos até à data da nossa visita, por sentença do tribunal, as empresas passaram a ser obrigadas a proceder ao mesmo pagamento, mas a Câmara terá, em troca, de devolver um serviço. Isto fez com que as Câmaras recuperassem vitalidade, deixando de ser instituições obsoletas. Actualmente, as Câmaras de Comércio *constituem-se no interlocutor ideal para, de alguma maneira, considerar todos estes aspectos da formação, visto que todas as empresas estão aí.* Esta lei veio, pois, impulsionar a criação de centros de formação contínua como o que está em análise.

Por outro lado ainda, as empresas beneficiam de um desagravamento fiscal em todas as doações feitas para a formação contínua.

Convém, no entanto, determo-nos na análise de legislação espanhola sobre esta matéria, legislação que se revela altamente impulsionadora da formação contínua. Referimo-nos aos **Acordos Nacionais sobre a Formação Contínua**. O 1º desses acordos, para um período de quatro anos, é um acordo bipartido, subscrito, em 16 de Dezembro de 1992, pelas organizações empresariais e sindicais mais representativas de Espanha (CEOE, CEPYME,

CC.OO., UGT e CIG). Poucos dias depois, este acordo é complementado por outro, de carácter tripartido, assinado pelos mesmos agentes sociais e pelo governo espanhol. Deste modo, a formação profissional contínua é da responsabilidade dos agentes sociais, tendo o acordo como objectivo:

- Promover o desenvolvimento pessoal e profissional
- Melhorar a competitividade das empresas
- Adaptar os recursos humanos às inovações tecnológicas
- Propiciar o desenvolvimento de novas actividades económicas

O **I Acordo Tripartido** estabelece as formas de financiamento do **Acordo Nacional de Formação Contínua**, reconhece a responsabilidade de empresários e sindicatos na formação profissional contínua e estabelece os mecanismos de colaboração nesta matéria entre o governo e os agentes sociais. Segundo o estabelecido no Acordo Tripartido, o financiamento do Acordo Nacional provém fundamentalmente da **Quota de Formação Profissional**, recolhida pela Segurança Social entre empresas e trabalhadores. A estes fundos somam-se os provenientes do Fundo Social Europeu, de acordo com os Quadros Comunitários de Apoio.

Os signatários do 1º Acordo Nacional de Formação Contínua constituíram, em Maio de 1993, a Fundação para a Formação Contínua (FORCEM), que é a entidade encarregada de impulsionar e difundir a formação contínua entre empresas e trabalhadores, e de gerir os recursos financeiros destinados à formação contínua e realizar o seu acompanhamento e controle técnico.

O 1º Acordo é renovado em 1 de Dezembro de 1996, pelo **II Acordo Nacional de Formação Contínua**, assinado pelas mesmas entidades para o período de 1996-2000. Do mesmo modo que o 1º Acordo, este também foi complementado, para efeitos de financiamento, pelo **II Acordo Tripartido**, entre as referidas organizações e o governo. Por este segundo acordo se renova o compromisso das organizações sociais e da administração pública, no sentido de dotar os recursos humanos espanhóis de uma formação de qualidade, ligada às reais necessidades do mundo produtivo.

Ora, estes acordos sobre a formação contínua têm como base a concertação social que tem feito com que, nos últimos anos, se tenha vindo a desenvolver um diálogo permanente entre

os sindicatos e os empresários, no sentido da negociação, destinada a alcançar determinados objectivos considerados urgentes para o mercado de trabalho.

Disso mesmo nos dá conta Lopez (2000), que refere que os últimos cinco ou seis anos marcam uma fase de grande maturidade nas relações interconfederais em Espanha, que tem permitido uma cada vez maior autorregulação de aspectos importantes do funcionamento do mercado de trabalho, das relações laborais e do sistema de segurança social, pelo consenso das organizações sindicais e patronais. Para este consenso contribuiu, certamente, a unidade de acção das duas grandes confederações sindicais espanholas – UGT e CC.OO. É assim que se firmam, na primeira metade dos anos noventa, diversos acordos, entre os quais o Primeiro Acordo Nacional de Formação Contínua, que acima foi mencionado, e que seria posteriormente renovado, em 1996.

O resultado deste diálogo constante, promovido pelo governo espanhol, embora, como salienta o mesmo Lopez, tenha partido da iniciativa e vontade das organizações sindicais e patronais, torna evidente o impulso dado pela concertação social à formação contínua, através da negociação entre o patronato e os sindicatos.

9.10. Os cursos

Embora os cursos se destinem, em geral, a profissionais graduados, também pode aceder-se aos cursos de *Les Heures sem necessidade de ter uma titulação prévia*, uma vez que o Centro tem uma filosofia predominantemente de formação. Se o candidato se acha apto a tirar proveito da formação, esta não lhe é recusada, embora, no caso de não ser graduado, não tenha direito a um diploma de Master, mas sim a um certificado de presença.

São oferecidos cursos de Master, de pós graduação, e também conferências, seminários e palestras, cursos que variam em duração e também na certificação a que dão direito.

Duração dos cursos

A duração dos cursos varia grandemente, *desde 4-8 horas até 2000 horas. Um MBA tradicional, Master Business Administration, pode ter cerca de 2000 horas, dois anos de*

duração. Mas há cursos de um dia. A oferta de formação é muito flexível, pois há que adaptá-la às necessidades da empresa.

Certificação dos cursos

São atribuídos, pelo Centro de Formação Contínua Les Heures, os títulos de Master (É um título Master de Les Heures, de formação contínua Les Heures, Universidade de Barcelona, Fundació Bosch i Gimpera), de pós graduação e outros programas com acreditação para não diplomados, aos quais é atribuído um diploma de formação contínua, ou certificado de assistência.

Relativamente aos cursos de Master e de pós graduação, reconhecidos pela Universidade de Barcelona, a lei^{cxxiii} estabelece o seguinte:

Graduates successfully completing courses with a duration equivalent to fewer than 15 credits will be awarded the corresponding certificate.

Graduates undertaking courses with a duration equivalent to 15 or more credits will be awarded a postgraduate diploma on satisfying the course requirements.

Graduates undertaking specialist graduate courses with a duration equivalent to more than 30 credits will be awarded a Masters degree on satisfying the course requirements.

In each of the aforementioned courses a credit shall be considered as being equivalent to ten taught hours or as otherwise agreed by the Governing Body, on the recommendation of the Commission of Postgraduate and Other Courses, as being equivalent.

9.11. Os públicos alvo

Quanto aos grupos alvo da formação, *depende dos programas*. Basicamente, existem três colectivos de grupos alvos: uma grande parte dos programas é dirigida a elementos de direcção e técnicos de empresas; *outros tipos de programas são dirigidos a recém licenciados. Um licenciado termina e depois requer alguma formação de pós graduação; e depois há alguns programas específicos para desempregados com formação de nível*

universitário. Este último tipo de formação é financiado pelos Fundos Sociais Europeus, e tem poucos alunos – cerca de 300.

9.12. Os professores

O centro tem muito poucos professores em *full time*. *Há alguns, mas poucos, três ou quatro*. Uma parte substancial dos professores é da Universidade de Barcelona. Ao tempo da nossa visita, eram cerca de 350 docentes desta universidade a participarem em programas neste centro. *Isto quer dizer que mais ou menos 10% do professorado da universidade participa, com maior ou menor intensidade, na formação contínua de Les Heures*. Há depois professores de outras universidades e profissionais – consultores externos à universidade – *que se chamam para que façam formação em determinados programas específicos*.

No que diz respeito ao interesse manifestado pelos professores em participar na formação contínua neste centro, tanto podem ser os próprios docentes a tomar a iniciativa do contacto com o centro, como o inverso. *O habitual, agora, é ser a fundação quem vai buscar o professor*. De acordo com os programas de formação que são pedidos ao centro, este procura o professor que esteja mais habilitado a dar esse tipo de formação.

Mas será que os professores da universidade estão interessados, conhecem bem o que se faz na formação contínua? Estão interessados ou, pelo contrário, estão alheados? O director de *Les Heures* é de opinião que, se esta pergunta for feita aos professores, a resposta será *standard*, eles dirão *que não conhecem nada*. Em seu entender, *há um colectivo – o que quer interessar-se pelo tema da formação contínua – sem dúvida interessa-se, conhece o que é. O que se passa é que nem todos os professores estão interessados*.

A razão de ser deste estado de coisas terá a ver com o facto de que *há colectivos diferentes*. Na Universidade de Barcelona existem cinco áreas: *Humanidades (Filosofia, História, Geografia, Belas Artes...); uma outra área que é a de Economia, Empresa, Direito; uma terceira, que é Ciências: Física, Química, Matemáticas, Biologia...; uma quarta que é Saúde: Medicina, Enfermagem, Psicologia, Odontologia (...), e depois uma quinta que é a Pedagogia, Formação de Professores, Comunicação*. Basicamente, o Centro de Formação Contínua *Les Heures* faz formação na área de Economia e Direito e na área da Saúde.

Os professores de Humanidades *estão pouco interessados porque é muito complicado fazer um curso de formação contínua de Filosofia, não há mercado*. Por vezes, pode surgir algum mercado numa área específica, de que, no caso das Belas Artes, a área de Infografia e desenho por computador é um exemplo, em que, de algum tempo a esta parte, tem existido mercado.

A área de Ciências é também vista como *muito complicada, porque o seu professorado dedica basicamente a maioria do seu tempo a fazer investigação. Dá prioridade à investigação relativamente à formação contínua (...) já estão muito sobrecarregados de trabalho com programas de investigação nacionais ou europeus*.

Torna-se muito mais fácil encontrar professores na área da gestão porque *não dedicam tanto tempo à investigação. Um professor de gestão de empresas, o normal é que faça consultoria, mais do que investigação tradicional*.

É claro que tudo isto está, também, relacionado com a regulamentação da progressão na carreira docente. *O que acontece é que, na área de Ciências, os professores primam a investigação, porque com a investigação podem publicar em revistas internacionais. E todos o fazem. Está criado um clima que, para que um professor possa fazer a sua carreira docente, tem que publicar em revistas de referência, Então, o clima que há nesta área de Direito ou de Economia é um clima diferente, não se valoriza tanto, colectivamente, a publicação em revistas de referência como provavelmente tarefas de consultoria ou trabalhos em colaboração com as empresas. Todos pretendem fazer carreira docente, mas a uns é mais fácil fazê-la através de actividades de consultoria ou de formação contínua e a outros, os de Ciências, é-lhes mais fácil fazê-lo através de publicação de trabalhos de investigação*.

Em nosso entender, isto dever-se-á, também, ao facto de umas serem disciplinas fundamentais e outras aplicadas e, quanto mais aplicadas, mais necessitam do mundo das empresas para se desenvolverem.

Ao invés, o centro não tem qualquer dificuldade em recrutar professores na área de gestão ou de direito, *entre outras coisas, porque há professores dispostos a fazê-lo e, se não houver, profissionais ou consultores que também podem fazer esta docência*.

A remuneração dos professores pode ser também um factor importante. Neste centro paga-se *a nível do mercado*. Os professores da universidade recebem entre 10000 e 15000 pesetas por hora.

Relativamente à formação do próprio docente, o centro não dá qualquer tipo de formação específica para a docência destes públicos da formação contínua. A selecção faz-se naturalmente. *O que acontece é que há alguns que não funcionam e portanto deixam de colaborar; a sua colaboração deixa de ser solicitada.*

Por outro lado, a experiência adquirida pela prática parece ser muito importante. Assim é que o incremento da formação destinada às empresas é visto como positivo, também neste aspecto da formação dos professores, já que *isto fez com que professores que antes não teriam na prática de trabalhar com empresas e com adultos, estão trabalhando; agora passam a assumir, passam a ter as competências pedagógicas desejáveis para ter este tipo de formação que, logicamente, é muito diferente da formação a jovens entre os dezoito e os vinte e um anos, que é o habitual. Portanto há aqui um know-how que adquire a universidade e que adquire o seu professorado na carreira da formação das empresas.*

Existe, porém, a perspectiva da mudança deste estado de coisas, ao nível das intenções:

Estamos a pensar, por exemplo, oferecer cursos de formação de formadores para todos os directores e todos os professores dos cursos presenciais. E estamos a pensar criar uma normativa, um guia sobre como devem ser os materiais que se entregam, as aulas, como devem ser as avaliações, os trabalhos, todos os componentes da formação. Mas no entanto ainda não se começou.

9.13. O Modelo pedagógico

Quando, no ano lectivo 1992/93, o Centro de Formação Contínua *Les Heures* iniciou os seus cursos, não havia nenhum modelo pedagógico especial (*No princípio, como na Bíblia, foi o caos*). Esta questão *não é prioritária*. Ela aparece como uma necessidade que é colocada pela outra necessidade de fazer face à concorrência, de competir: *tarde ou cedo, quando se começa a competir e quando os clientes começam a solicitar, e isso é muito importante, em algum momento da vida se vai ter que competir.*

Os modelos pedagógicos são integrados naqueles *elementos de qualidade que vão fazer uma diferença*. Sente-se agora que *chegou o momento em que é necessário. A necessidade foi o*

que fez que isto se faça e é imprescindível que além disso se utilize como um símbolo de diferenciação.

E quando essa questão se coloca, o facto de se estar ligado a uma universidade, onde existem estudos específicos sobre a matéria, é sentida como uma vantagem: *Além do mais, no nosso caso particular, não deve ser um problema, visto que nós somos uma instituição passada na Universidade, e a Universidade, por natureza, tem esses departamentos. No nosso caso, muito maior. Porquê? Porque estão aqui. Fisicamente, estamos ao lado do Instituto de Ciências da Educação da Universidade de Barcelona. E essa proximidade física também faz com que haja outra proximidade, presentemente, de trabalho.*

Deste modo, passou a existir uma colaboração muito estreita e o Instituto de Ciências da Educação da Universidade de Barcelona agora é uma das unidades de trabalho com responsabilidades no Centro Les Heures.

Todavia, não é a formação presencial, mas sim a formação à distância que traz a premência dessa necessidade de procurar os modelos pedagógicos mais adequados. *Isto introduz-se no ano 97/98, já quando o Centro se encontra aproximadamente a meio caminho da sua actividade. É quando se começam a fazer os primeiros projectos, começam também os primeiros programas, começa-se a considerar os primeiros materiais. O porquê não é tanto para o material «face to face», para um material iterativo, presencial, como quando se trata de materiais que são noutra formato: multimedia, ou inclusive impresso, ou um material «on line» que se vai utilizar através da Internet, ou também uma cadeia de vídeo. Quando se trata desta outra série de materiais, digamos, meios alternativos, é quando se tornam muito necessárias todas estas considerações de: que modelos pedagógicos devemos aplicar, que mínimos pedagógicos, visto que é um meio novo ao qual não estamos habituados.*

A formação presencial, feita, normalmente, por professores universitários, não parece suscitar grandes dúvidas, porque, por definição, o professor deve estar formado para esta função: *... há os professores universitários que têm, na sua maioria, a especialidade no cargo, de dirigir a formação presencial.* A formação à distância, pelo contrário, pela sua novidade, coloca problemas aos formadores: *Quando chega o momento de uma formação a que não estão habituados, mas que o mercado procura de alguma maneira, aí sim, tem que se ter em conta toda essa ideia de elementos teóricos que já tenham sido estudados (...).*

Aí, sim, é preciso recorrer a especialistas, pois que, relativamente a esses elementos teóricos, *faz falta assegurar-se de que se executam, de que se implementam, de que se respeitam. E portanto os especialistas são os que, de alguma maneira, se encarregam de supervisionar, recomendar e, em alguns casos, formar as pessoas que se vão encarregar destes desenvolvimentos.*

O que a seguir se expõe é o resultado de informação obtida junto do responsável pedagógico e diz respeito unicamente à formação à distância, feita através da Internet. Para que os cursos tenham sucesso, existe uma forte preocupação relativamente à formação dos formadores, ao conhecimento do público a quem se dirige o curso, ao controlo dos conhecimentos e aos materiais.

No que diz respeito aos materiais didácticos, trabalha-se aqui com *todos os suportes* – papel, suporte audiovisual, suporte informático e, mais recentemente, *em campo virtual*. Considera-se que *não somente o conteúdo, mas também o suporte, condiciona a sequência formativa* que vai ser utilizada nos materiais:

Tem que se ter em conta a quem se dirige, o que se quer comunicar, que objectivos se perseguem relativamente a esse público, em que altura é preciso testá-lo, com que materiais se vai trabalhar. Depois, em função disso, estabelecemos uma sequência formativa. No nosso caso temos ainda que ter em conta o suporte, que seria a Internet... as possibilidades de comunicação que proporciona a Internet.

Para tratar de todas estas questões foi constituído o *Comité de Modelo Pedagógico*, constituído por Cesar Coll^{cxxiv}, Francisco Inbernon^{cxxv}, Antonio Bartolomé^{cxxvi}, Artur Parcerisa^{cxxvii} e o próprio director pedagógico, Goyo Casamayor. Todos os elementos do citado Comité são professores da Universidade de Barcelona, à excepção de Goyo Casamayor, que vem do mundo editorial e que pertence ao Centro *Les Heures*.

As teorias cognitivistas influenciam o modelo que tentam implementar, numa tentativa de inovação face ao que tem sido feito:

Este grupo reúne-se, tem estado a rever o modelo pedagógico que temos estado a utilizar na actualidade e agora vamos continuar a trabalhar, a investigar, como modificar a sequência formativa em função das variáveis (...): do público, dos conteúdos, dos objectivos, dos meios. Estamos a trabalhar numa sequência formativa que tenta romper com a sequência

tradicional, que se baseava na informação, perguntas, avaliação, formação, perguntas, avaliação, que tinham um porte mais... mais condutista^{xxxviii}. E tentamos acercar-nos das teorias cognitivistas que nos dizem para partir da experiência do aluno, para tentar vincular os novos conhecimentos com o que já sabem, no que se chama a zona de desenvolvimento próximo, na criação de conflito cognitivo, esse tipo de coisas.

Porém, o facto de se tratar de uma formação standard, para uma generalidade de indivíduos, dificulta a aplicação das teorias cognitivistas:

Mas é muito difícil, porque como fazemos formação standard, formação que não se dirige a uma pessoa concreta, dirige-se a um colectivo, somente podemos tentar, podemos pô-los no papel, mas para que realmente aplicássemos as teorias da psicologia cognitiva, teríamos que nos dirigir às pessoas concretas e criar o conflito cognitivo em pessoas concretas. Assim, a única coisa que fazemos é colocar na sequência formativa os componentes que queremos que vão forçar isso.

Mas, mais concretamente, como é que se desenvolve todo esse processo de elaboração de materiais? Os professores-autores são os profissionais que se encarregam de elaborar o material para a formação à distância: *são engenheiros, médicos, advogados, economistas*, que necessitam do auxílio dos psicólogos e pedagogos, porque

Custa-lhes muito escrever que objectivos estão por trás de um conteúdo determinado. Quais são as ideias claras desse conteúdo. Ou como implantar uma evolução coerente com o conteúdo que se está a desenvolver. Assuntos que a eles os ultrapassam absolutamente.

É que, quando se elaboram materiais para formação à distância, *estamos a elaborar um material que tem que ter intencionalidade formativa. Tem que ter intencionalidade formativa, que é incluir uma série de elementos, uma série de componentes que retêm o aluno: motivação, interesse, que o orientem num caminho determinado, e isso faz algo mais do que faria um livro (...) um livro de formação.*

Então, os profissionais da pedagogia constroem guias de redacção de materiais, que são *modelos muito marcados*, a serem seguidos pelos autores dos materiais.

Analisemos agora o processo como se desenvolve a formação à distância:

Trata-se, sem dúvida, de *um processo muito trabalhoso*. Os responsáveis pelo sector da formação à distância começam por apresentar uma proposta de curso, com uma ficha técnica do curso que se vai elaborar, da qual constam os seguintes elementos: *O título que se vai dar, a quem se dirige, os objectivos, a extensão, o início, o término, e (...) isso leva-nos a gerar um orçamento de criação e produção do curso. Se o director académico das Heures, (...) aprovar o curso, então iniciamos a fase de desenho.*

Seguidamente, é elaborada uma maqueta pedagógica que os autores seguirão na exposição dos conteúdos. Todos os autores (podem ser trinta autores a fazer parte de um Master) devem seguir o mesmo guia, a mesma maqueta pedagógica.

Para pôr em marcha o processo, é convocada uma reunião com todos os professores no Centro de Formação Contínua *Les Heures*. *Entrega-se-lhes um dossier e esse dossier é comentado com eles. Explica-se o que se vai fazer. Começa então a fase de elaboração dos conteúdos. Da redacção do curso. Os autores escrevem em suas casas, coordenados pelo director do curso, por uma equipa de directores do curso, e quando o tiverem entregue, os directores do curso fazem a avaliação académica, científica, dizendo: do ponto de vista dos conteúdos este material é correcto. E entregam-nos e nós fazemos outra revisão posterior.*

Nessa revisão é feita uma leitura compreensiva de todo o material, são revistos os componentes pedagógicos do material (*os objectivos, a motivação, etc.*) e essa leitura dá origem a um relatório que, também ele, obedece a um modelo pré determinado. Esse relatório é posteriormente passado à direcção do curso, que o comentará com os autores. Estes, se for caso disso, procedem à rectificação dos materiais. Posteriormente,

Passamos mais uma revisão de ortografia, de estilo, para evitar que haja erros, e em seguida vai para o desenho gráfico para fazer a maqueta, para que se ponha mais bonito. E todo esse material se põe na Internet. Ou edita-se em formato papel. Trata-se de uma sequência trabalhosa e longa, que requer quase oito meses, um ano.

Antes procedeu-se já a uma publicitação do curso e, uma vez os alunos inscritos, recebem uma *password* que lhes dá acesso ao curso pela Internet, e que tem uma estrutura modular. *O curso está nas mãos dos directores e dos tutores* (que não são os autores), que estabelecem um calendário do curso e fazem o seguimento da evolução dos alunos.

A tutoria é estabelecida a três níveis – administrativo, informático e académico - e é dada ênfase ao factor psicológico, afectivo (*Nós dizemos que o importante é que o aluno sinta que é atendido, que é mimado*). Existe, então, um tipo de assistência ao aluno, que é mais de carácter *administrativo*, que auxilia os alunos nos trâmites burocráticos.

Os *tutores informáticos* prestam um outro tipo de ajuda: orientam os alunos em tudo o que diz respeito aos problemas de carácter informático que podem surgir com o computador (*podem não ser nossos, podem ser do próprio aluno, do computador dele, mas os nossos tutores da área informática ajudam-no a resolver o problema*). Este tipo de tutoria é muito importante: *Isto é muito valorizado pelos alunos*.

A tutoria de carácter mais académico, a chamada *tutoria de orientação*, é a que ocupa mais tempo, é a *tutoria do dia a dia, quotidiana*, e pode estar a cargo de um ou mais tutores. Um tutor pode ter 25 ou 30 alunos ao longo de todo o curso, se este tiver um conteúdo *muito homogéneo*. Num curso de conteúdo mais heterogéneo, em que *há temas de gestão, temas de legislação, temas de desenvolvimento de tecnologia*, existe um tutor de módulo, *de bloco de conteúdos*, já que *um só tutor é muito difícil que tenha a preparação suficiente para poder fazer o acompanhamento do aluno ao longo de todo o curso*.

Os professores-autores e os tutores de orientação são pessoas distintas. Porquê? *Porque normalmente, para escrever os materiais, procuram-se os especialistas mais importantes, a gente que mais sabe de um determinado tema. Essa pessoa tem de comprometer-se a escrever o material. Mas não pode comprometer-se depois a estar durante meses a fazer o acompanhamento do aluno. Não tem tempo*. Ao contrário, o tutor de orientação *tem tempo* e liga-se, diariamente, à Internet, de modo a fazer o acompanhamento do curso dia a dia.

E como são seleccionados os tutores de orientação? Eles são, em geral, professores jovens, com conhecimento científico do tema que vão orientar, com conhecimento do mundo empresarial:

O tutor costuma ser um professor que tem um perfil mais júnior. Procuramos que seja uma pessoa que tenha conhecimento científico do tema. Por exemplo, um ex-aluno dum Master, (...) um professor ajudante, um professor da Universidade que acabe de incorporar-se há pouco tempo. Procuramos que tenha experiência profissional, porque nós aqui só fazemos formação de pós graduação. E portanto o nosso público são profissionais no activo. Então se

é um curso para empresas, não pode o tutor desconhecer o mundo das empresas, tem que conhecer o mundo das empresas.

Quanto à formação docente como tutor, ela é facultada pelo centro. Aliás,

No próximo curso, que será em Outubro, quando a maioria dos nossos cursos estarão na segunda e terceira edição, os nossos tutores terão de estar homologados. Só poderão ser tutores que tenham frequentado um curso que agora vamos pôr em marcha. E isto porque se considera que a tutoria é fundamental para o bom desenvolvimento do curso.

Como foi dito anteriormente, a implementação dum determinado modelo pedagógico só é considerada para a formação à distância, pois

O que se passa é que na formação à distância, como partimos do zero, temos podido construir um modelo como temos querido. E os directores, se quiserem fazer o seu curso à distância, têm que aceitar as nossas regras.

O mesmo não se passou com a formação presencial, porque *eles* (os professores) *vinham com os cursos na mão. «Isto é o meu curso». E passavam a fazê-lo aqui. E além do mais, não um de cada vez, mas centos de professores. E as Heures só tem sete anos de vida. Em contrapartida tem centenas de cursos. Teve um crescimento exponencial.*

A questão, no entanto, está a ser considerada e está prevista a elaboração *de guias de orientação* para os directores dos cursos presenciais, e *isso dentro de um ano, o mesmo que estamos a trabalhar na formação à distância vamos trabalhar na formação presencial.*

9.14. Parcerias

A nível nacional:

- FORCEM (FUNDACION PARA LA FORMACION CONTINUA)

A nível internacional:

- EUCEN (EUROPEAN UNIVERSITY CONTINUING EDUCATION NETWORK) (onde têm *um papel muito, muito activo*)

- UCEA (UNIVERSITIES CONTINUING EDUCATION ASSOCIATION), dos Estados Unidos (onde têm *um papel passivo*)
- GRUPOS DE COIMBRA
- CRE (Associação de Universidades Europeias)

9.15. Observatório

Não existe nenhum tipo de observatório que proceda ao acompanhamento do profissional que fez formação contínua nesta instituição, no sentido de compreender o reflexo da formação no desenvolvimento da carreira profissional dos indivíduos sujeitos a formação.

No entanto, o centro promove a divulgação dos seus ex-alunos, que estiverem interessados, entre empresas que, eventualmente, procurem novos colaboradores. Nesse sentido, existe já *uma unidade de trabalho, constituída por duas, três pessoas, que se dedicam exclusivamente a isto. Basicamente, do que se encarregam é de preparar uma série de livros com os currículos de todas as pessoas que participam e que mostram o seu interesse, que se distribuem pelas empresas que estão interessadas (...). Promovem-se encontros, de tal maneira que há anualmente na base de dois encontros, em que participam alunos que estão interessados, futuros candidatos a ocupar algum trabalho, e as empresas que estão interessadas em saber quais são os candidatos, e conhecê-los, o que fazem naquele momento... um pouco feira de trabalho, de ocupação, uma coisa assim, mas a nível institucional.*

9.16 Opinião sobre as universidades e a formação contínua

A pressão que se faz sentir, por toda a Europa, sobre a universidade, no sentido da formação contínua, terá a ver com os seguintes factores:

- **As questões demográficas**, que trazem problemas financeiros à universidade: *Numa universidade como a espanhola, que é pública, onde os recursos estão em função da*

população a que há que assistir, e portanto há uma grande dotação quando há uma grande população universitária, quando decresce essa população encontramos com o que... pode parecer que há um excesso de recursos, de alguma maneira.

- **A obsolescência dos conhecimentos**, (...) os conhecimentos, a caducidade dos conhecimentos experimenta uma mudança evidente na sua relação duração, em longevidade dum conhecimento, nos últimos anos. E os conhecimentos têm uma vida que se vai reduzindo. Não tanto o conhecimento em si como a possível validade para uma sociedade produtiva.
- **A redução do financiamento do estado**, que também está ligada à produtividade. Se antes se produzia um número de licenciados, agora produz-se menos, porque há menos alunos. Portanto, a dotação para a mesma estrutura é menor, portanto, há que procurar uma dotação adicional.

A formação contínua será, pois, para além dum serviço procurado pela sociedade, uma das maneiras de fazer face à diminuição de alunos em formação inicial e, por outro lado, um modo de receber receitas de que a universidade carece. O problema é que *existe uma tradição reduzida, limitada, na obtenção de recursos alheios ao financiamento público por parte da universidade*. Para lá de alguns contratos de investigação, na universidade espanhola, o que acontece é que tudo isto vem numa tradição na qual estas actividades eram proibidas porque a universidade franquista proibía que um funcionário público tivesse outra dedicação que não a própria universidade. Portanto, a sua dedicação tinha que ser exclusiva às actividades da universidade, quer dizer: docência e investigação e não podia ter recursos adicionais. Estava proibido.

- **A lei da autonomia das universidades**, no caso espanhol, vem alterar este estado de coisas. E toda esta situação muda com a nova lei, quer dizer, uma abertura da nova lei socialista, em que se diz que a universidade é autónoma, que a universidade é um serviço, e portanto tem que servir. Isto permite que os docentes recebam remunerações adicionais à margem das actividades que se exigem ao funcionário. Para além das horas de docência e de investigação a que está obrigado por lei, o docente pode complementar os seus recursos com contratos com base em qualquer outro tipo de contrato financeiro, actividade de consultoria, etc., que ele possa conseguir ou estabelecer com qualquer instituição, privada ou pública.

É claro que também aqui há limites, que são estabelecidos pelos departamentos de cada faculdade, que se constituem *em vigilantes de que os indivíduos de um departamento não cometam excessos. Portanto, todas as actividades extra têm que passar pela aprovação do chefe de departamento, que coordena, de alguma maneira, qual é a dedicação extra que se pode ter. Há um limite. A lei estabelece um limite.* A lei em causa data de 1983 – Lei da Reforma Universitária que, no seu artigo 11º legisla sobre estas questões.

Notas

-
- ^{cxvii} As citações das entrevistas são feitas em Português, uma vez que não dominamos a escrita da língua espanhola. Apenas as citações de documentos são feitas em espanhol, sendo, neste caso, referenciadas.
- ^{cxviii} Annual report/Mémoire 1998, Fundació Bosch i Gimpera, p. 62.
- ^{cxix} Fundación para la Formación Continua
- ^{cxx} In *Formación Continuada Les Heures*, brochura.
- ^{cxxi} A constituição destes três órgãos, que a seguir se apresenta, tem como base o Relatório Anual da Fundação Bosch i Gimpera de 1998, o último existente à data da nossa visita, que nos foi facultado.
- ^{cxxii} Designação do órgão de gestão da Fundação.
- ^{cxxiii} In «Regulations governing postgraduate studies and other university courses passed by the governing body of the university of Barcelona on 23 June 1992», 1.1, c), documento policopiado.
- ^{cxxiv} César Coll é catedrático de Psicologia da Educação, considerado o *pai* da reforma educativa em Espanha e na América do Sul, e introdutor das teorias construtivistas em Espanha.
- ^{cxxv} Francisco Inbernon é catedrático de Didáctica e antigo professor primário que pertencia aos movimentos de Freinet. Trabalhou na chamada *escola comunitária*. Segue a linha da chamada pedagogia crítica.
- ^{cxxvi} Antonio Bartolomé, especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação, é reconhecido internacionalmente em temas de novas tecnologias aplicadas à educação.
- ^{cxxvii} Artur Parcerisa é especialista em meios, em suportes, sobretudo papel, mas também noutros meios, de acordo com a informação que nos foi fornecida.
- ^{cxxviii} O mesmo que *behaviorista* ou comportamentalista.

CAPÍTULO X

Universidade de Helsínquia (Caso finlandês)

10.1. Breve nota introdutória

Para melhor se compreender a história da Universidade de Helsínquia e da formação contínua neste estabelecimento, há que ter em mente que a Finlândia, como país independente, é muito recente: data apenas de Dezembro de 1917, quando se delimitou da Rússia. Antes, fizera parte da Suécia, durante 600 anos, desde o séc. XIII. Foi precisamente durante o período em que a Finlândia fazia parte da Suécia que as instituições e tradições nórdicas, o sistema judicial e de educação e a administração pública, que ainda hoje vigoram, criaram raízes (Häikiö, 1992). Em 1807, foi anexada pela Rússia, embora, com um estatuto especial autónomo, tenha podido continuar com os seus direitos sob a constituição sueca, com a sua religião e com certos privilégios especiais.

O desenvolvimento económico que, desde 1860^{cxix}, se tem vindo a verificar neste país, leva os economistas a falarem em “milagre económico”. Na verdade, o aumento do crescimento só entre 1975 – 1986 deveu-se quase inteiramente a um aumento da produtividade geral da economia finlandesa. A educação e a investigação e desenvolvimento são considerados os grandes responsáveis por esse aumento de produtividade (Häikiö, 1992). Com efeito, a Finlândia tem investido fortemente na educação, sendo o conceito de *lifelong learning* uma realidade de há bastantes anos na educação universitária deste país. No que se refere especificamente à Universidade de Helsínquia, ela foi nomeada pelo Ministro da Educação finlandês, em 1999-2000, como uma das universidades finlandesas de topo na educação de adultos.

Esta é a mais antiga universidade finlandesa. Fundada em Turku, no ano de 1640, quando a Finlândia se encontrava sob administração sueca, com a designação de *Royal Academy of Turku*, foi transferida para Helsínquia em 1828, já no período do domínio russo. A Universidade conta com nove faculdades: teologia, direito, medicina, artes, ciências, educação, ciências sociais, agricultura e floresta e medicina veterinária.

A formação de adultos na Universidade de Helsínquia tem como base os seguintes princípios: *lifelong learning, educational quality and the right to education*^{cxx}. Dentro da formação de adultos, estão incluídas três actividades:

- Universidade Aberta
- Formação contínua
- Investigação aplicada e desenvolvimento

10.2. Breve historial do Centro para a Formação Contínua

Nos finais dos anos sessenta, foi criada a primeira organização de formação contínua na Universidade de Helsínquia. Tratava-se de uma unidade muito pequena, com âmbito muito limitado, na dependência da Faculdade de Agronomia. Há vinte anos atrás, nos finais dos anos setenta, com a criação do *Lahti^{xxxxi} Research and Training Centre*, tem início a formação contínua já em bases mais alargadas. Muito recentemente, no início de 2000, o centro passa a chamar-se *Palmenia Centre*, tomando o nome dum antigo chanceler da Universidade de Helsínquia, pessoa chave na fundação deste centro. Uma das razões para a mudança do nome é o facto de o centro operar em três cidades - Lahti, Helsínquia e Imatra – não devendo, pois, tomar o nome de nenhuma delas.

Nos anos oitenta, a organização cresce e são criados pólos nas cidades de Seinäjoki, Hyvinkää, Lohja/Siuntio, Vantaa, Mikkeli, Kouvola, Imatra e Kotka. Depois, *ten years ago it was established some kind of umbrella of these separate units*, que passam a ser coordenadas pelo Centro Palmenia, em Helsínquia, a maior organização.

Mas de quem terá partido a iniciativa para a criação deste centro? Diversos factores terão, provavelmente, concorrido para isso. Entre eles há que salientar o impulso do poder local, por um lado, e o facto de a formação contínua estar incluída na missão da universidade:

It's difficult to say. Of course the cities have been very active. They all don't have universities; they would like to have some university at their cities. They were very active and they give some money for Helsinki University. That's one initiative, but also in Finland continuing education is seen as a very important activity of the universities.

10.3. Ligação com a universidade

A ligação com a Universidade de Helsínquia é muito estreita, pois embora o centro funcione como um instituto independente, ele encontra-se sob a tutela directa do Senado da universidade. O Centro para a Formação Contínua tem a responsabilidade da organização dos serviços de educação de adultos na universidade e coopera com as suas faculdades e departamentos: *The Centre for Continuing Education manages the co-ordination of all continuing education within the University.*

É o Senado quem nomeia o director do centro e o presidente do Conselho do Centro (*Board of the Centre for Continuing Education*) é reitor da Universidade de Helsínquia.

No entanto, é interessante salientar que o director do centro não é um docente – *I am a bureaucrat*. Aliás, *no one of the directors of this centre have been professors*. A selecção do director do Centro para a Formação Contínua é feita por concurso público:

It is officially public open and we send our applications and the senate makes that choice. It's a quite long process.

Importante é que a pessoa que vai ocupar este cargo tenha experiência em formação contínua nas universidades e que tenha um bom relacionamento com as faculdades. No caso do director deste centro, como se disse há quinze anos no cargo, *before I came to this position, I was many years the director of Lahti Centre. So, I got experience there.*

10.4. Organização da formação

O Centro para a Formação Contínua da Universidade de Helsínquia é a maior organização a oferecer formação contínua para adultos na Finlândia. Trata-se da Unidade específica responsável pela educação de adultos na Universidade de Helsínquia.

Embora alguns departamentos também organizem formação contínua dentro dos seus campos de conhecimento específicos, é o Centro para a Formação Contínua que detém a responsabilidade pela organização e coordenação dos serviços de educação de adultos. O

centro trabalha em estreita colaboração com os departamentos da universidade, com as faculdades e com os institutos independentes.

Na prática, são três as principais actividades do centro: a Universidade Aberta; a formação contínua (que compreende a formação de trabalhadores no activo e a formação orientada para o emprego) e a investigação e serviços de desenvolvimento (*development services*) para diferentes clientes. O tipo de investigação que aqui é feita é a investigação aplicada.

Enquanto que qualquer pessoa tem acesso à Universidade Aberta, a formação contínua destina-se a profissionais que estão a trabalhar e têm já formação universitária.

O Centro para a Formação Contínua da Universidade de Helsínquia consiste numa rede de institutos especializados, administrados de forma independente, por todo o país:

- Unidade Central de Helsínquia
- Centros de Formação Contínua em Kotka e Kouvola
- Instituto para a Formação Contínua Länsi-Uusimaa (pólos em Siuntio e Lohja)
- Institutos Mikkeli e Seinäjoki para a Investigação e Formação Rural
- Centro Palmenia para a Investigação e Formação Contínua (unidades em Helsínquia, Imatra, Lahti)
- Instituto Vantaa para a Formação Contínua (escritórios em Vantaa e Hyvinkää)

O facto de o Centro consistir numa rede de pólos regionais permite-lhe organizar cursos em diversas localidades do país, indo assim de encontro às necessidades nacionais e regionais. Cada unidade é dotada de uma independência e responsabilidade significativas, sendo a coordenação do trabalho feita a partir do *Palmenia Centre*, em Helsínquia.

O trabalho em rede é encarado de forma muito positiva pelo director do Centro *Palmenia*, que aqui trabalha há quinze anos, pois permite detectar facilmente as necessidades das diferentes regiões e prestar um serviço mais eficaz.

Os cursos são planeados pelos profissionais do centro, conjuntamente com os professores dos cursos – professores dos diversos departamentos e faculdades da Universidade de Helsínquia,

de outras universidades, peritos de outras organizações, da administração pública ou de centros de investigação. Os profissionais do centro participam no processo de planificação e estão divididos em pequenas equipas, de acordo com os cursos.

No Centro *Palmenia* para a Investigação e Formação Contínua, em Helsínquia, que foi objecto da nossa visita, os cursos longos são planificados com os professores, em conjunto com os coordenadores de formação. Existem, no centro, vinte coordenadores de formação, e *they have the knowledge of how to plan the longer programmes*. Os currículos são concebidos pelos professores e pelos coordenadores de formação, mas pode até ser necessário constituir um grupo mais alargado para a concepção do curso.

Nos programas mais curtos, por exemplo de um dia, o curso é planificado pelo próprio professor.

O centro é responsável pelas questões práticas da planificação, pelo marketing dos cursos, bem como pela gestão, administração e avaliação dos cursos.

No caso da Universidade Aberta, em que os professores são os mesmos que leccionam os cursos presenciais das faculdades, são estes que tomam decisões no que diz respeito à regulamentação académica, isto porque os cursos também são os mesmos que os cursos ministrados regularmente nas faculdades.

No caso específico dos programas longos, como os PD (*Professional Development*), que duram vários anos, existe uma espécie de comité pedagógico com membros das faculdades, do centro, e representantes dos clientes.

O centro dispõe de uma equipa de vinte e cinco elementos, constituída por produtores da *web*, designers, um programador e algumas secretárias, a fim de dar apoio no ensino à distância, tanto para a Universidade Aberta como para projectos dirigidos à formação profissional contínua.

O director do Centro *Palmenia* é responsável pelo orçamento de todo o Centro para a Formação Contínua da Universidade de Helsínquia, mas os directores de cada pólo são responsáveis pelos seus próprios orçamentos.

Quanto ao marketing, este é feito de diferentes maneiras. A que é considerada mais importante é uma estreita colaboração com os clientes, de modo a ir de encontro às suas necessidades:

I could say that the most important way to market is to find, to do cooperation with our customers, and to find the right subjects and the right time to do the courses together with the customers (...) if we succeed in that, we don't need other marketing.

Mas recorre-se, também, a outros processos: os cursos são publicitados através de brochuras onde *we give some information to our customers and try to sell our products*, e de anúncios nos jornais. A publicidade nos jornais é mesmo considerada *the most effective*. Foi até citado o caso de um semanário publicado aos domingos e onde são colocados muitos anúncios.

10.5. Relação com as empresas

A preocupação de satisfazer as necessidades das empresas e organismos públicos que recorrem à formação está patente nos programas de formação por medida. Mesmo os cursos oferecidos por catálogo, partem de uma formação por medida, que resultou (*In catalogue made, the first time is demanded*).

Um caso particular é o das PME. Efectivamente, o Centro Palmenia possui uma dependência que tem estado vocacionada sobretudo para a formação e serviços a este tipo de empresas. Só na área de Helsínquia, existem cerca de 600 PME, e outras se vão formando, de muito pequena dimensão, já que o centro tem uma incubadora de empresas. A princípio, as relações com as PME não são as mais fáceis:

The companies don't rely on our skills. And it's always like that, we have to show that we can do something and when they rely on us, so they will give us something to do and we can create a mutual project.

Talvez o preconceito provenha, em grande medida, duma tradição em que as relações entre a universidade e as empresas ainda eram quase inexistentes (*It's because of the tradition of the universities*)

Só o facto deste tipo de formação ser financiado, em grande medida, por fundos governamentais, permite o estreitamento de relações entre a Universidade e as PME:

(...) and if you go to small and medium sized companies, and if you are looking for the managers, what is his or her background? They're usually not academic people, so, in that case, it's not our preference group at all, but still we think that we have something to give them and what we are going to give them is our status and our quality of training

É, provavelmente, esta diferença de *background* académico que justifica a falta de confiança, à partida, da parte das PME, relativamente às competências universitárias. E esta será, também, uma das razões pelas quais a formação dirigida especificamente a estas empresas tem como docentes muitos consultores, em vez de professores universitários. Esta é também uma medida para melhorar a confiança das PME na formação prestada pelo centro:

(...) if you go to the SME, it's very important that they can rely on us and they have very large precautions about academic people, they don't actually trust them, because they are not self academic people, and they think: «how could you tell me to behave, how to run my company, because you don't know anything, you are so theoretical people» (...) if we want to attract them, we have to hire private sector consultants to attract them and so tell them «OK, now we have that kind of teachers here, which you can appreciate also».

Este é, então, um grande desafio que se coloca ao Centro para a Formação Contínua - fazer com que o conhecimento que existe nos diferentes departamentos e faculdades dentro da universidade chegue até ao mundo exterior:

(...) to be a kind of bridge between the real world and university life (...) but that's a real challenge to create that kind of projects (...) we should be able to be there, in between, and I guess that's a possibility as well, if we really would like to get big companies to be interested in our services, then we should use this knowledge from these different departments as much as possible.

10.6. Tipos de formação

É oferecida sobretudo formação por catálogo, mas também por medida (*taylor-made*), *perhaps at the moment mainly by catalogue, but also tailor-made, and that's a growing area.*

Os programas por medida tanto podem ser solicitados por organismos públicos como por empresas privadas. Trata-se então dum processo mais longo, que pressupõe um diálogo entre ambas as partes:

It might be a longer process for the program to be planned together, to get their needs, to give them information (...) which ways we could organise the program, which different ways to do it, and perhaps give them our knowledge about adult education and adult learning process and what does this demand.

A formação contínua é sobretudo presencial, embora recentemente tenham sido criados cursos via Internet (*Continuing education is more face-to-face, but we have now developed also web-based courses*).

Embora a formação *on-line* tenha vindo a crescer, não ultrapassará os 10% (*on-line courses are growing; still they would be perhaps ten percent. That's just an estimation, a rough estimation*).

A experiência que têm neste último tipo de formação é, contudo, ainda insuficiente:

It's very difficult to say which one is the best or which I prefer, because we don't have so much experience from on-line, web-based, for instance.

Como soubemos por um membro da equipa de formação à distância, *for the companies, we are just beginning, it's... this Spring.*

Relativamente à Universidade Aberta, a experiência é um pouco mais longa, *but in Open University and some other services, we have two-three year experience. We have begun in 1997, actually.*

Com efeito,

One third of Open University education is given as distance teaching, increasingly using electronic communications as a means of teaching and learning, coordinated with tutoring services to ensure the effectiveness of teaching.

Mesmo que se venha a desenvolver convenientemente a formação pela Internet, a formação presencial é sentida, pelo director do Centro para a Formação Contínua, como privilegiada:

(...) even if we develop web-based for instance, face-to-face is the main form, (...) doctors, for instance, they are working in medical centers and it's important for them that they can meet colleagues.

Porém, num país geograficamente extenso, de população dispersa, existem muitas situações em que a formação à distância é posta em prática. É o caso da Universidade Aberta, que tem alunos em todo o país, em cerca de mais de uma centena de centros educativos e que cooperam em rede (*And of course we use distance education for these things*).

Na opinião de um membro do grupo envolvido na formação à distância, este tipo de formação pode ser uma boa oportunidade para estudar, pode ser mais prático, do ponto de vista da escolha do tempo e do lugar dedicado ao estudo. Ressalva, entretanto, o facto de ser sempre necessário ter em conta o público a quem se dirige a formação.

No caso da formação para empresas, considera que se pode fazer uma combinação dos dois tipos de formação:

You might begin with one-day face-to-face education, but after that continue with Internet.

Existem, porém, alguns constrangimentos. Para além da interacção entre alunos e professores, que é, por vezes, problemática, alguns alunos da formação à distância, *feel that they are too free to do what they want, so, they don't do so much work.*

A formação à distância exige, de facto, da parte do aluno, uma motivação e uma capacidade de organização do tempo que nem sempre é fácil. Depois, há ainda a possibilidade de dispersão que se pode verificar quando se usa a Internet (*In the Internet, they might just hanging there, and not to focus so much on the studies*).

No entanto, existem já cursos de formação predominantemente presencial em que também existe recurso à formação pela Internet. No futuro, pensa-se incrementar uma formação de tipo misto: presencial e com recurso à Internet entre os espaços de formação *face-to-face*:

(...) for example, two days face-to-face programme, and then they have two weeks, and then again two weeks face-to-face classroom education, and then four weeks (...) the Internet would be used between.

Apesar de ser reconhecida a relevância da formação à distância, reconhece-se também que a formação presencial tem maior facilidade em proporcionar a interacção com outros colegas, que muitos profissionais procuram:

(...) mainly those people who are in work life, they come to our programmes of course to learn new things, to update their information, but also to create network and to see other colleagues, and so face-to-face in this situation is very important (...) it's difficult to create very good interaction in Internet if you haven't met face-to-face.

Pensa-se, aliás, que a dinâmica de grupo não funciona tão bem na formação via Internet como na formação presencial.

10.7. Financiamento da formação

Quando se trata de cursos feitos por medida, solicitados por Ministérios, são os próprios Ministérios a pagarem. No caso dos cursos para profissionais de grandes empresas, são em geral estas que financiam totalmente a formação. Existem, também, casos em que são os alunos a financiarem a sua própria formação, e outros em que esta é paga, em partes iguais, pelo aluno e pela empresa.

Existe ainda alguma formação financiada pela Comunidade Europeia, mas nestes casos trata-se de cursos que fazem parte de um determinado projecto que inclui formação, como é, nomeadamente, a formação destinada a PME ou da incubadora de empresas.

São sobretudo os projectos destinados às PME que são financiados pelos dinheiros públicos. Tal é o caso do projecto da incubadora de empresas, em que 70% do financiamento provém do Ministério do Comércio e Indústria. No caso específico da formação para as PME, em que

apenas um terço do financiamento da formação depende das empresas, sente-se a necessidade de alargar o financiamento das empresas, uma vez que, no futuro, não parece ser possível continuar a existir uma dependência com formação apenas para as PME. A verdade é que *in the future we do need these larger companies.*

É que as PME, a quem actualmente é prestada formação são, em geral, de muito pequena dimensão e, por isso, não têm capacidade financeira para a custear:

They are quite small, we have... maybe from one employee to ten employees, and in many cases there are only a couple of people which are working in the company.

De qualquer modo, existe a consciência de que há cada vez maior necessidade de encontrar financiamento no sector privado, e a incerteza relativamente ao futuro traz consigo uma certa inquietação:

(...) we have to sell our product anyhow to the private sector and if they don't buy, so we won't survive or our product won't survive, we have to change it, and it's very difficult to say what happens in the future.

Apenas 3,8% do financiamento do centro provem da universidade. Este financiamento traduz-se no salário dos professores, do director do centro e de outros quinze profissionais que aí trabalham e que são pagos pela universidade. 3,5% vem de subsídios dos municípios, 20,6% do Ministério da Educação - *that sum consists mainly from the money for Open University, but we sell also products to Ministry of Education.*

31% é proveniente de projectos financiados pelos fundos estruturais europeus e de diversos ministérios a quem o centro vende formação, *for instance, Ministry of Labour and Ministry of Justice and so on, we sell them other projects*

Contudo, a maior fatia é proveniente dos montantes que o centro cobra pela formação, ou seja, pelas propinas.

A filosofia que preside ao funcionamento do centro é que seja a própria organização a encontrar os seus próprios meios de financiamento:

(...) our role is to find the financing of our projects and almost all money we can get from sources outside of university and that's one key point (...) It gets us very active.

Isto não quer dizer que alguns cursos não sejam bastante lucrativos:

We have organized for instance very much training for Russia - managers, for instance - Russian managers, many, many years, and we have also rural development projects in Russia (...). During the last fifteen years, we have had about 2000 Russian managers here in Finland and we have done it without any subsidiaries. Russians have paid those courses. That was for us good business, before Finland was in European Union.

Isto foi possível porque o Centro para a Formação Contínua tem boas condições para oferecer ao mercado russo:

They like to see how market economy functions. And Finland is near Russia, we have good relationship, and we have good courses for them, good programs. And they're willing to pay for that program. We have here, in our organization, we have many Russian speaking persons.

Quanto à legislação, ela estabelece que:

The funding of continuing education is based on course fees, and on contracts with partners in the private and public sector and with different agencies and authorities.

Por outro lado, o Plano estratégico da Universidade de Helsínquia para os anos 2001-2003 acentua a necessidade de incrementar o financiamento através de serviços pagos:

In addition to adjustments in the activities, the changes taking place in the structure of funding in the next few years will necessitate increasing the amount of paid services, which are offered according to business principles, and improving their profitability.

A possibilidade do acesso à formação contínua por todos os grupos sociais é, todavia, salvaguardada:

Core and support funding will be used to ensure that university level continuing education is also available to those occupational groups that cannot pay a high price for it.

10.8. Estratégia face à competição

Apesar de não se tratar de uma competição muito agressiva, existe alguma competição no campo da formação contínua universitária, embora ela venha sobretudo, do sector público (*other universities and high schools, polytechnic and... not exactly private sector. I should say that we are not afraid so much of the private sector, not yet, maybe in the future, but not yet, so... but we have similar high schools and universities which are competitive with us*).

Neste momento, a competição não é, todavia, encarada como um problema, já que, nos últimos anos, o sector da formação contínua se tem desenvolvido muito na Finlândia:

But during last years, the competition hasn't been very hard, because this sector has grown up all the time and we all have very much to do, I don't feel the competition will be a problem.

Esta situação tem vindo a manter-se nos últimos anos:

(...) every institute in Finland has had quite good situation during last years. Adult education sector has increased, grown up all the time and every institute has had very much to work and everybody can see that they are succeeding.

Existe, porém, a consciência de que a situação está a mudar:

But now the situation is changing in Finland, and maybe the competition is getting harder than before.

A razão para esta mudança deve-se ao facto de o país ter passado por um período de desemprego elevado, nos anos noventa que, entretanto, melhorou. Consequentemente, a procura de um determinado tipo de formação, sobretudo no campo da reconversão profissional, diminuiu:

The demand of some training is decreasing; for example, we have had very big projects in the field of retraining unemployed persons. Finland has had a very bad employment situation during the nineties, and the main policy... one of the main policies, was to retrain unemployed persons to be professionals and now the situation is changing and our employment situation is getting better, and it means that our demand is decreasing (...).

É difícil dizer quais são os adversários mais significativos, mesmo porque, em alguns sectores, a Universidade de Helsínquia detém uma espécie de monopólio, com uma oferta de formação única. No que diz respeito especificamente à formação para as empresas, os principais competidores são a Universidade Técnica e a Universidade de Economia^{cxixii}. Trata-se de estabelecimentos públicos, pois é preciso não esquecer que todas as universidades finlandesas são públicas.

10.9. Legislação

Embora não exista legislação específica para a formação contínua nas Universidades, a legislação relativa à universidade apresenta algumas cláusulas que dizem respeito à formação de adultos, já que esta faz parte da missão das universidades finlandesas que, por lei, têm todas um Centro para a Formação Contínua:

We don't have any special law for continuing education, but of course we have a law which concerns universities, and there are some statements concerning financing of some activities, for instance for financing Open University, but they are quite general statements, which are not specially made for us, but for the universities.

Na verdade, a legislação emanada do Ministério da Educação, em 1998, intitulado *Higher Education Policy in Finland*, relativamente ao «Sector Universitário do Sistema de Ensino Superior», no seu ponto 7., intitulado *Adult education at universities*, estabelece sete áreas para a educação de adultos nas universidades, a saber:

- Formação profissional contínua
- Formação para o emprego
- Universidade Aberta
- Projectos de desenvolvimento regional e organizacional
- Desenvolvimento de materiais pedagógicos
- Investigação e publicação

- Serviços de carreiras

No mesmo documento, é reconhecido que as principais áreas de actividade têm sido as três primeiras, mas que *the trend from the universities' point of view could be described as a qualitative change from being an arranger of courses to being an expert in the planning, development and application of education.*

Os princípios subjacentes a todas as sete áreas de actividades acima referidas são três:

- A aprendizagem ao longo da vida
- A organização que aprende
- A aprendizagem aberta e à distância (ODL – Open & Distance Learning)

10.10. Os cursos

Os cursos oferecidos pelo Centro de Formação Contínua destinam-se a indivíduos com formação superior, mas não exclusivamente:

Our programmes are made often¹ to those who have studied in the university or in other universities. (...) it's a suggestion, we don't demand it.

A necessidade de ter uma formação superior depende do curso. Existem casos em que é necessário ter bases em determinado campo do conhecimento, como será, por exemplo, o caso de cursos na área farmacêutica, em que se torna necessário ter já um diploma em Farmácia para se poder acompanhar o curso.

Uma vez que estes cursos se destinam ao mercado de trabalho, é sempre tido em conta que o que se pretende é a ligação com o mundo do trabalho (*our aim has to be a bridge between university and the work life*). Por isso mesmo, há sempre a preocupação de não conceber os cursos demasiado teóricos.

No que diz respeito à Universidade Aberta,

¹ O sublinhado é nosso.

There are no formal educational requirements for admission.

As áreas de formação são tantas quantas as faculdades existentes na Universidade de Helsínquia:

- Agricultura e Floresta
- Artes
- Ciências
- Ciências Sociais
- Direito
- Educação
- Medicina
- Medicina Veterinária
- Teologia

As áreas de maior procura são, em primeiro lugar, o sector social e da saúde, seguidas do desenvolvimento dos recursos humanos (*very profitable*), depois a formação de professores. Têm também sido implementados cursos específicos, normalmente de formação-por-medida, destinados, sobretudo, a profissionais que trabalham com imigrantes:

(...) multicultural work or work with immigrants, we call them multicultural programmes, for people who are going to work among different cultures, multimedia courses, and languages, and those are actually really tailor-made courses.

Um dos organismos que tem encomendado este tipo de programas é o Ministério da Justiça.

A ciência e o ambiente são outras das áreas procuradas.

Existem ainda cursos destinados a PME; cursos especialmente destinados a diplomados do ensino superior desempregados ou que, estando empregados, desejem mudar para um emprego melhor^{cxxxiii} e, finalmente, uma incubadora de empresas, destinada a ajudar a criar pequenas empresas, o que inclui cursos de formação sobre o funcionamento do mercado.

Já em 1999, foram aprovados os critérios para programas PD (*Professional development*) e Masters, incluídos na formação contínua.

Duração dos cursos

Existem cursos curtos e longos, variando a sua duração entre seminários de um dia ou cursos de quatro a seis anos:

From one day seminar to four year program. That would be Professional Development programmes, and they are about four years. Four to six, it depends, because you do them while you're working, so, on the top of your work day.

Existe, no entanto, uma maior procura dos cursos longos (*but I'd say that press is on the longer term programmes*).

Esta tendência é reforçada no plano estratégico para os anos 2001-2003:

In order to strengthen its university character, continuing education will be more closely connected with research and with the Bachelor level, Master level and postgraduate education offered at the departments and institutes.

Certificação dos cursos

O Centro de Formação Contínua não atribui diplomas universitários. É, entretanto, atribuído, no final dos cursos, um certificado em que é declarado que o aluno participou em determinado curso e quais as disciplinas ou temas do curso. Contudo, os programas de longa duração são acreditados (*a two year long programme might be twenty study units*) e, uma vez que os cursos na universidade se completam através de créditos ou unidades de estudo (*study credits or study units*), os alunos do Centro para a Formação Contínua podem sempre continuar os seus estudos na Universidade, ou mesmo fazer um doutoramento, mediante a apresentação desses créditos nas faculdades, que decidem se os aceitam ou não.

10.11. Os públicos alvo

O Centro para a Formação Contínua tem como principal público alvo os profissionais em exercício, principalmente com formação universitária, embora esta não seja indispensável:

(...) for those who are already at work life, and then they come to our courses to fulfil their needs or refresh their knowledge. (...) People at work life, and mainly those with academic degree.

Importante é que, de acordo com o princípio da educação ao longo da vida, a formação contínua seja facultada a um vasto grupo de utilizadores:

According to the aims of lifelong learning, education is offered to many groups of clients and many age groups.

10.12. Os professores

Se tivermos em conta a totalidade da formação de adultos, a maior parte são docentes das faculdades e departamentos da Universidade de Helsínquia, embora também sejam contratados professores de outras universidades e consultores externos. O que se procura é encontrar os melhores profissionais:

We try to find the best persons and we can take them from other universities and also from administration and from other research organisations.

Com efeito, os professores da formação contínua são todos especialistas nas áreas que leccionam e, por vezes, devem também possuir conhecimento na área de formação de adultos:

I'd say they're specialists in the area, but also they might have to be specialists in adult education (...)

Se excluirmos o caso da Universidade Aberta e considerarmos especificamente a formação contínua para trabalhadores, concluímos que são muito poucos os professores provenientes da Universidade de Helsínquia. Não é, aliás, muito fácil encontrar professores da universidade que se disponibilizem para este tipo de formação. Estão, em geral, muito ocupados e não têm tempo para a formação contínua.

A maioria dos professores destes cursos é constituída por consultores privados que o centro convida. Por norma, estes consultores têm uma boa experiência de formação de adultos, pelo que não é ministrada nenhuma formação especial para dar os cursos.

E será que os professores são bem remunerados pelo Centro? Não pagam tão bem como outros centros de formação contínua privados, mas também não pagam mal.

10.13. O modelo pedagógico

Os métodos pedagógicos são diversificados e dependem, em grande medida, do público a quem os cursos se destinam, público cujas necessidades têm de ser satisfeitas:

(...) we use different pedagogical models (...) we have to be innovative in a way, because we have customers who pay, who buy our courses, and they are demanding, so we have to be on the top of the methods we use; and then we have to be able to use different kind of methods.

Para isso, a avaliação que vai sendo feita ao longo dos cursos e no final destes incide também sobre o processo de aprendizagem. Os alunos são inquiridos no sentido de se saber *what does he or she think about the learning process*.

A utilização de metodologias de educação de adultos é, contudo, um objectivo sempre em mente (*Important qualitative goals are: using teaching methods suited for adult study*).

No entanto, somos levados a concluir que a questão dos modelos pedagógicos se coloca, principalmente, no que diz respeito à formação à distância. A preocupação é sobretudo compreender como é que os utilizadores aprendem através da Internet (*We are all the time thinking about our customers, how do they learn, how do we build up the services in Internet*).

O modelo seguido mais de perto é o construtivismo, tendo sempre em mente qual é o público alvo, como servi-lo, sendo que o serviço deve ser o mais interactivo possível (*it has to be interaction all the time*).

A aprendizagem comunicativa é também muito importante (*communicative learning is also very important, so that people communicate in our web-based learning environments, that's very important for us*).

É que a colocação destes produtos na Internet exige um enorme rigor que não admite falhas:

I think when we are producing something in web-site, the spectrum has to be so well designed, if we want to be effective at any level.

O centro tem realizado estudos sobre o que os alunos e os professores pensam da interacção nestes cursos via Internet. Esta questão interessa particularmente, na medida em que, sabendo-se que a interacção é, na formação à distância, diferente da interacção na formação presencial, ainda se desconhece exactamente como se desenvolve o processo de aprendizagem e como é que a interacção está relacionada com esse processo de aprendizagem. Esta é uma questão que interessa particularmente aos investigadores do Centro para a Formação Contínua. Esse grupo de investigadores estuda cada projecto que é ali desenvolvido para a formação à distância:

And we, as web-service team, then use this information that we have got from our researchers and of course by ourselves, but we use them when we are planning for example courses to Internet (...)

Os modelos pedagógicos acima referidos – construtivismo e aprendizagem comunicativa - não são os únicos a serem tidos em conta. Na verdade, há toda uma panóplia de elementos que auxiliam o processo de desenvolvimento de um curso de formação à distância:

I think we are taking pieces in different models and we are trying, because we don't want to follow so strictly some model, we are trying to find valuable pieces for our work, and then consulting researchers, teachers and so on.

O tipo de investigação que aqui é desenvolvido é investigação acção (*action research*) e é muito reflexiva. Os métodos utilizados são sobretudo os métodos qualitativos e, de certo modo, este grupo tenta construir o seu próprio modelo pedagógico.

10.14. Parcerias

O Centro para Formação Contínua desenvolve parcerias com diferentes universidades estrangeiras e têm projectos com clientes estrangeiros. As suas prioridades situam-se ao nível dos vizinhos mais próximos, da Rússia e outros países europeus. Não foram, entretanto, indicadas parcerias específicas.

10.15. Observatório

Não existe nenhum observatório para o seguimento profissional dos alunos. Apesar de se reconhecerem os possíveis benefícios, seria muito difícil organizar um tal dispositivo.

Os cursos são objecto de avaliação, tanto ao longo do seu decurso como no final, recorrendo-se a diferentes métodos, de entre os quais a discussão em grupo é o mais comum. São passados questionários aos alunos, com respostas abertas, com o intuito de perceber se os objectivos do curso estão a ser conseguidos, por um lado e, por outro lado, como está a decorrer o processo de aprendizagem. Nos programas mais longos, existem reuniões entre os coordenadores da formação e representantes dos alunos.

Existe, todavia, um tipo de formação para a qual é feito um seguimento: trata-se da incubadora de empresas, onde se realiza formação para desempregados que queiram construir a sua própria empresa. Neste caso, os resultados têm sido animadores:

(...) mostly 90% are still working and... well, they are not very large companies, but they will survive, anyhow, and what's most important is that the people running these companies, they are not unemployed any more. So, they don't use any kind of public money, they (...) are doing by themselves, and this is the most important thing.

10.16. Opinião sobre as universidades e a formação contínua

Na Finlândia, a formação contínua é encarada como uma actividade importante das universidades. Trata-se de uma **atitude** que se veio a consolidar *during last ten years*.

Mesmo no interior da universidade, *almost everybody sees this kind of work very important for the activity of the university*.

Sem dúvida importante para esta atitude face à formação contínua nas universidades é o facto de, na Finlândia, a formação contínua ser encarada como uma estratégia de desenvolvimento:

(...) people need new knowledge, new knowledge of university, and that's a very important strategy of Finland to succeed, for success... that people have good knowledge and good

qualifications and they have up-to-date information, up-to-date knowledge of many things. That's the resource here in Finland.

Mas será que a formação contínua não surge também como uma necessidade de encontrar novas fontes de financiamento para as universidades? Não é esta, certamente, a razão principal na Finlândia (*I can say that's also an explanation, but it's not the main reason*).

Se é verdade que o Centro para Formação Contínua não dá prejuízo, é também verdade que o seu objectivo não é o lucro:

We are not any profit making, that's one important target for us, we are not a profit organisation. (...) University can make some money, but it's not a very big sum, if we compare it with the whole budget of the university, it's not the main reason of our work.

É preciso ter em conta que a formação contínua nas universidades finlandesas começou há vinte anos. Talvez por isso, o que tem mudado sobretudo é a atitude de muitas pessoas relativamente à formação contínua:

But the attitudes have changed (...) we had many persons who didn't see the importance of this work, but the attitudes have changed overtime. We have, of course, some persons now with the same attitude as ten years ago, but the situation is changing all the time.

Ao contrário da maioria dos países europeus, *the ideal of lifelong learning is a very important point for our education. We spoke about lifelong learning twenty years ago.*

E porquê?

I don't know what's the reason, it's a difficult question. I have not thought. (...) we, in Finland, had that need for this kind of activity. In Finland, the pioneer of this kind of activity is the university of Tampere.

A consulta da legislação mostra-nos, entretanto, que este estado de coisas terá a ver com a política para a educação e com a política do Estado Previdência dos países nórdicos:

In keeping with the concept of the Nordic welfare state, Finish education policy perceives continuing education as having more general functions in society than being merely an education business.

Notas

^{cxix} De acordo com Häikiö (1992, p. 118), durante mais de um século, entre 1860 – 1985, o rendimento líquido per capita da Finlândia aumentou quinze vezes.

^{xxx} Helsingin Yliopiston Aikuiskouluskeskus, p. 50, English Summary.

^{xxxi} Nome de uma cidade finlandesa.

^{xxxii} Existem duas Universidades de Economia – uma sueca e outra finlandesa. A Finlândia tem, aliás, duas línguas oficiais: O finlandês e o sueco.

^{xxxiii} Estes cursos são financiados pelo Ministério das Finanças.

CAPÍTULO XI

Universidade de Lille-USTL

(Caso francês 1)

11.1. Breve nota introdutória

A Universidade de Lille-USTL é uma das principais universidades tecnológicas de França, com dois terços dos seus 20 000 alunos inscritos em ciências e engenharia e um terço em ciências sociais. Quase todos os departamentos oferecem formação contínua. Embora não tenha um departamento de formação contínua, dispõe de uma forte unidade – SUDES que é responsável pela dinamização e coordenação da formação contínua em toda a universidade.

11.2. Breve historial do SUDES

A história da formação contínua na Universidade de Lille é antiga. Na verdade, os arquivos da universidade permitem encontrar coisas “completamente espantosas”, no dizer de Michel Feutrie, director do SUDES. Com efeito, no tempo em que Louis Pasteur foi decano da faculdade de Ciências da universidade de Lille, constavam dos registos da faculdade 150 estudantes na faculdade de Ciências. Porém, o número de pessoas que participavam nos cursos ou em manifestações organizadas por essa mesma faculdade ascendia a 600. A estas pessoas que, não sendo alunos da faculdade, a frequentavam de algum modo, Pasteur chamava “*les étudiants bénévoles*”, tendo o mesmo Pasteur criado um diploma especial para certificar a formação que essas pessoas seguiam. A ligação com as empresas era também já um facto, visto que não só Pasteur dava conferências na universidade, como, em seguida, levava essas pessoas às empresas *pour montrer comment sa réflexion théorique, sa réflexion scientifique, pouvait être appliquée dans les entreprises*. Daqui se compreende que Michel Feutrie possa dizer, a propósito do Serviço que dirige, que *on n’a rien inventé...*

E a formação tal como existe nos moldes de hoje, no SUDES? Ela remonta aos finais dos anos 60, mais precisamente a 1968, altura em que são criados, nas universidades francesas, os institutos de promoção superior do trabalho. Anteriormente, até ao início dos anos 50, existia sobretudo o CNAM como meio de formação contínua a nível superior. A partir dos anos 50, são criados institutos regionais do CNAM em diferentes regiões. Assim, é criado um destes institutos em Lille, no início do ano 50. A partir daí, *les universités commencent, dans les*

années 50, à se préoccuper de la formation continue, indépendamment du CNAM, et à dire «Bon, l'université a quelque chose à proposer».

Essa proposta surge principalmente porque se sente que existe uma procura exterior. Com efeito,

(...) ce sont jamais des choses qui fonctionnent indépendamment de l'autre... bon, il y a une demande, il y a une offre et une demande, il y a toujours une interaction forte entre les deux (...). Si elles ne se rencontrent pas, ça veut dire que, soit l'offre est inadaptée, soit la demande n'est pas celle-là, mais il faut qu'il y ait cette rencontre.

É neste contexto que as universidades começam a organizar institutos de promoção superior do trabalho, que passam a existir nas principais cidades universitárias, como Nantes, Grenoble, Nancy e Estrasburgo. Em Lille, porém, não existia ainda um destes institutos. Em finais dos anos 60, a partir do interesse de um professor pela formação contínua, é criado, em Lille, um instituto de formação superior do trabalho, que está na origem do SUDES de hoje.

É interessante notar que, nestes institutos, havia um conselho de gestão tripartido: o ministério, o reitorado, a universidade, por um lado, representantes do mundo das empresas, por outro, e representantes das organizações sindicais. Esta era a concepção desses institutos. É, entretanto, importante dizer que o impulso para a criação destes institutos vem de uma lei de 1959 sobre a promoção social. Essa lei, votada no parlamento, cria um dispositivo global de formação profissional que vai desde pessoas não-qualificadas até ao nível de engenheiro. Existiam, nessa altura, três níveis de promoção social: a promoção social ao nível do operariado (*la promotion sociale ouvrière*), a promoção social ligada à mestria (*maîtrise*), portanto ao enquadramento intermediário, e a promoção social ligada ao enquadramento superior. O interesse da lei de 59 é evidente, na medida em que

(...) c'est cette loi qui a un peu organisé tout le système de formation professionnel français. Je dirais que la loi de 1971 est venue plutôt se préoccuper de la formation dans les entreprises, mais pas réellement de la formation, on peut dire, de la formation des adultes.

Relativamente à lei de 1971,

Bon, à l'époque, la raison de cette loi c'était qu'il y avait un déficit très important de qualifications dans le pays et que les besoins en qualifications étaient énormes, les entreprises avaient besoin de gens qualifiés qu'ils ne trouvaient pas sur le marché du travail.

Nessas circunstâncias, realizou-se, por um lado, um esforço no que diz respeito à formação inicial, com a renovação dos sistemas de formação profissional na formação inicial e, por outro lado, um forte desenvolvimento da formação contínua. Deste modo, as universidades puderam inscrever-se neste esquema. Assim, após os acontecimentos de Maio de 1968, *à ce moment-là l'université de Lille décide de la création de cet institut.*

No entanto, a universidade não estava preparada para tomar a seu cargo a formação contínua, por isso, este instituto é criado *un petit peu en marge* da universidade, com o seu funcionamento próprio, o seu estatuto independente, o seu próprio financiamento, recrutando o seu próprio pessoal, sendo, pois, relativamente autónomo, ao mesmo tempo que está ligado à universidade.

Este instituto de promoção social continua a existir, apesar da sua missão ter evoluído um pouco, a partir de 1970, não só por efeito da lei de 1971, mas também porque se tomou a decisão de criar, nesta região, duas grandes acções de formação de reconversão de zonas em dificuldade. Efectivamente, a zona de Lille tinha dois sectores industriais importantes – as minas de carvão e os têxteis, dois sectores que se encontram agora em crise. As minas de carvão tiveram que encerrar. Quanto ao sector têxtil, a crise do petróleo, por um lado, e o início da mundialização, por outro, vão fazer com que as empresas se transfiram para países onde o custo da mão-de-obra é mais barata.

O instituto de promoção social vai debruçar-se sobre a formação nesses sectores em crise, tendo como função *faire évoluer le niveau de qualifications de la population*. Assim, são implementadas acções de formação para pessoas que eram operários, mulheres sem formação, por vezes mesmo pessoas que não sabem ler nem escrever. Esta foi uma parte da formação contínua que se desenvolveu em Lille. Posteriormente, desenvolveu-se uma outra parte da formação – a formação de quadros, de técnicos, de engenheiros, e depois também a formação na empresa, já que, com a lei de 1971, as empresas foram efectivamente levadas a implementar políticas de formação.

Quando a lei de 1971 foi votada, o Ministério da Educação Nacional preconizou e financiou, no que diz respeito ao ensino superior, a implementação de células no interior das universidades, encarregadas de pôr em prática a formação contínua. À semelhança do que acontece em praticamente todas as universidades francesas, é então criada uma destas células na universidade de Lille. Todavia, devido ao desenvolvimento que os institutos de promoção

social tinham atingido, algumas destas células sentiam dificuldades relativamente a esses institutos. É o caso da célula da universidade de Lille, onde existia um desses institutos, o CUEEP – *Centre Université-Économie d'Éducation Permanente*. O título deste instituto já diz da vontade de ligar, efectivamente, universidade – economia, no quadro da formação permanente. Assim, este centro absorveu o serviço de formação contínua na universidade até 1986, altura em que esta refaz os seus estatutos.

Em 1986, a universidade decidiu criar um serviço de formação contínua. Apenas alguns poucos sectores da universidade trabalhavam com os institutos de promoção social, e parecia existir um certo mal-estar da parte dos professores da universidade que também queriam fazer formação contínua. A questão financeira parece estar na base desse mal-estar:

Vous savez, quand vous recevez une subvention, bon, il avait tendance d'abord à satisfaire ses propres besoins à l'intérieur de l'institut et pas mettre d'argent sur les différentes composantes de l'université. Donc, à un moment donné, les collègues des universités... à l'intérieur de l'université, ont commencé à dire «oui, mais nous on a beaucoup... on a envie de faire de la formation continue et on n'a pas de réponse de la part de l'institut, ou quand on fait de la formation continue avec cet institut, bah, financièrement, on ne trouve pas les bénéfices que l'on pourrait attendre de notre activité.

A criação do SUDES parece ir de encontro a esse desejo dos docentes:

Donc ils ont souhaité, très fortement, que se mette en place une nouvelle organisation de la formation continue à l'université.

Deste modo, é criado, em 1986, o SUDES – Serviço Universitário de Desenvolvimento Económico e Social. De novo, é interessante a designação, a sigla. Ao mesmo tempo, fala-se de desenvolvimento económico e social, o que significa vontade de servir o mundo económico, mas também do desenvolvimento pessoal das pessoas em formação:

(...) à la fois donc on parle de développement économique et social, donc ça voulait dire à la fois qu'on visait, que c'était un service qui était à la disposition du monde économique dans une perspective de développement, mais aussi au service des personnes, dans le but du développement personnel des salariés ou des non-salariés.

O SUDES retoma todas as actividades de formação contínua ao nível *post-baccalauréat*, para técnicos, quadros superiores e engenheiros, deixando ao CUEEP *ses propres activités*

classiques de formation continue. Data dessa altura o cargo de director do serviço de formação contínua atribuído a Michel Feutrie que, ao mesmo tempo, ocupou um cargo na direcção da universidade – o de vice-presidente encarregado da formação contínua, postos que continua a ocupar. No dizer deste profissional, isto demonstra a vontade estratégica da universidade de integrar a formação contínua como um elemento forte da sua política. Por outro lado, a universidade quis dar uma configuração particular ao serviço de formação contínua, que se institui como um serviço organizador da formação, a fazer o *interface* entre a universidade e os públicos que procuram formação.

11.3. Ligação com a universidade

O SUDES é um serviço de formação da universidade. De acordo com a lei de 1984, e de acordo com decreto de 1985, este serviço tem um estatuto que lhe dá *un réel pouvoir à l'intérieur de l'université*. A lei é considerada correcta e actual:

Ça a été un très, très bon décret... et... oui, c'est un décret qui date de 1985, et aujourd'hui, je vous dis que ce décret, il est encore très bon, et il n'est pas nécessaire de le changer. Donc ça veut dire que les gens qui ont fait le décret ont bien vu les choses.

O director do SUDES é nomeado pela universidade:

Il est nommé... bon, en fait, il est proposé par le président de l'université au conseil d'administration de l'université. Donc il est élu par le conseil d'administration de l'université.

Embora, de acordo com a lei, a escolha do director deste serviço seja aberta (*On peut choisir qui on veut*), a verdade é que a escolha de um professor da universidade para esta função corresponde a uma estratégia de eficácia da parte desta universidade:

(...) ça pourrait ne pas être un professeur, c'est pas nécessaire que ce soit un professeur... je dirais que... par souci d'efficacité... il vaut mieux que ce soit un professeur. Non pas d'efficacité au travail... c'est d'efficacité dans les relations à l'intérieur de l'université. Parce que ça dépend aussi des personnes, mais je pense qu'un certain nombre d'enseignants de l'université n'aimeraient pas de recommandations ou d'incitations ou d'injonctions venant

d'un... de quelqu'un qui a un statut... par exemple... d'ingénieur... ou un statut d'administratif dans les universités. (...) Je dirais que c'est plus facile d'obtenir un certain nombre de choses de ces collègues quand on est enseignant... bon, c'est une question de culture...

Outras universidades francesas, porém, não adoptam a mesma estratégia:

(...) je suis président, par ailleurs, de la conférence des directeurs de services de formation continue, (...) il y a des collègues qui sont directeurs de services qui sont des personnels administratifs. Mais ça ne pose pas de problèmes.

11.4. Organização da formação

O SUDES é um serviço de formação contínua que não faz formação:

Le service de formation continue est un organisateur, c'est une interface entre le public, les entreprises, les commanditaires, qui sont l'État, la région, etc., et l'université.

Toda a formação é feita nas faculdades ou departamentos da universidade, à excepção de casos muito específicos:

On a quand même quelques formations, mais pour résoudre quelques problèmes particuliers, par exemple quand il faut un temps plein ou quand les composantes ne peuvent pas réaliser les choses ou qu'on doit faire des actions de formation qui vont combiner plusieurs facultés.

Nestes casos em que a formação é feita por mais do que uma faculdade, nem sempre se chega a um acordo sobre qual a faculdade em que a formação irá ter lugar, o SUDES toma a iniciativa de organizar a formação e de resolver os conflitos. Logo que estes se tenham diluído, a formação é devolvida às faculdades, já que é esta a filosofia que preside à organização da formação:

Donc, on dit, à ce moment-là, on va prendre en charge (...) cette formation-là, on va l'organiser, mais quand les choses sont prêtes, bon, et que les conflits sont apaisés, on remet dans les composantes de l'université. Donc, la volonté c'est là. Donc, c'est un service, finalement, d'ingénierie, donc, on organise la formation pour les composantes de l'université,

mais je dirais que... on ne fait pas une action de formation si on n'a pas les ressources à l'intérieur de l'université. Et la formation elle se fait dans les composantes de l'université.

Ou seja: existe uma colaboração estreita entre o SUDES e as faculdades que pode ir ao ponto deste serviço se encarregar, em casos pontuais, da engenharia da formação, mas não mais do que isso.

11.5. Relação com as empresas

Procura-se que a relação com as empresas seja o mais estreita possível. Neste sentido, existe dentro do SUDES um serviço de relações com as empresas, que procura encontrar as ofertas dentro da universidade para a procura da parte das empresas. É, porém, sentida a necessidade de melhorar este relacionamento, posto que *les personnes qui travaillent dans ce service ne sont pas tout à fait efficaces*. Falta relação comercial, marketing. Com efeito,

(...) il faut aller en permanence frapper à la porte des entreprises, coincer son pied dans la porte, pour éviter que la porte ne se ferme, donc, je suis en train de revoir ce service-là, parce que les choses... on est pas assez efficace.

11.6. Tipos de formação

Parece existir uma certa evolução na procura de formação da parte das empresas, que pedem, actualmente, formações curtas através da Internet, para os seus quadros intermédios ou superiores, a fim de que estes profissionais não tenham de se deslocar do seu local de trabalho para obter formação:

(...) de plus en plus les entreprises nous demandent que la formation arrive directement sur le bureau du cadre d'ingénieurs. C'est-à-dire que l'ingénieur ou le cadre, il ne quitte pas son entreprise, mais qu'il puisse, via son ordinateur (...) avoir accès aux données. Donc, on nous demande des formations, des séminaires très courts, presque individualisés, disponibles sur Internet. C'est peut-être un phénomène de mode, mais aussi c'est une évolution du dispositif.

(...) il y a une montée en demande, une montée de la demande des entreprises... (...) sans formation présentielle.

A razão desta procura poderá ter a seguinte explicação:

(...) le problème de l'entreprise, ce qui lui coûte cher, c'est l'absence du salarié. Donc, ça l'intéresse que le salarié réalise la formation sur son lieu de travail.

Mas esta procura de formação à distância, por parte das empresas, tem sobretudo a ver com formações de curta duração. Na verdade, *quand la formation a tendance à être plus longue, ils demandent une partie de temps de présence.*

De qualquer modo, esta é uma perspectiva que vai ser desenvolvida no SUDES. Por outro lado, tem-se verificado uma outra tendência relativamente aos pedidos das empresas – formação por medida, em detrimento da chamada formação por catálogo (*stages-catalogues*):

Donc, les entreprises... même si on a besoin toujours de catalogues pour se faire connaître, quand l'entreprise nous appelle, elle nous appelle... bon... la plupart du temps pour nous demander autre chose que ce qui est dans le catalogue. Alors, c'est la formation sur mesure.

A formação presencial é, no entanto, a que prevalece até ao momento (*Encore massivement... des cours présentiels*).

Quanto à chamada formação *on-line*, *on a quelques-unes, mais pas très développées. (...) Il y a quelques cours... quelques cours.*

Pensa que a maior procura de formação à distância, pelas empresas, poderá também ser um fenómeno de moda e que *on va avoir des effets de balancier là-dessus*. Relativamente às empresas, não lhe parece que seja assim tão simples terem formação à distância nos locais de trabalho já que isso exige, da parte das próprias empresas, um mínimo de equipamento. É necessário que estejam ligadas a linhas de *assez haut débit*; que o candidato possa ter acesso ao computador durante o tempo de que tenha necessidade, e *on s'aperçoit que réunir ces trois conditions-là, sont souvent très, très difficiles. Y compris dans les grosses entreprises.*

No que diz respeito à formação a nível individual, ela normalmente é solicitada por pessoas dotadas de grande autonomia, que são capazes de trabalhar sozinhas e que *ont des réelles difficultés de participation à la formation.*

A formação à distância exige que a pessoa seja capaz de se impor uma forte disciplina e que seja capaz de uma boa organização das aprendizagens, o que não acontece com muita frequência. A verdade é que *les gens ont besoin d'être poussées, encouragées, d'avoir des réactions.*

Na maioria dos casos, aquilo que Feutrie constata é que as pessoas preferem encontrar-se num grupo:

(...) c'est pas tellement le prof, han, le face-à-face pédagogique, le face-à-face pédagogique est important, mais il y a aussi l'interaction à l'intérieur du groupe. Et la possibilité de travailler avec d'autres, etc., dans un collectif de travail.

Por isso mesmo, por causa dessa interacção é que hoje, na formação à distância, se tenta reconstituir grupos virtuais de trabalho em cooperação. Porém *c'est jamais la même chose. Beaucoup de gens préfèrent avoir le contact physique.*

Um caso paradigmático é o dos desempregados:

(...) on avait beaucoup de demandeurs d'emploi. Eux, ils voulaient pas de formation à distance. Même s'ils avaient 30 Km à faire tous les jours pour venir en formation, ils préféraient venir dans un groupe, parce que... ils étaient... ils en avaient marre d'être tous seuls, chez eux... donc... et quand... quand on est allé au travail tous les jours et qu'on se retrouve tout d'un coup seul chez-soi, en ne sachant pas toujours quoi faire... bon... être dans un groupe ça dynamise, ça permet de vivre quelque chose d'autre et de retrouver quelque chose qui est proche de ce qu'on avait au travail.

Assim sendo, a formação à distância terá o seu lugar como complemento de formação, quando não existe, realmente, tempo para deslocações, quando se está demasiado afastado em termos físicos.

(...) sinon, on l'utilise beaucoup plus comme un support qui va venir renforcer l'enseignement face-à-face, mais pas réellement comme quelque chose de... c'est une philosophie, mais on a... je pense à mes collègues qui travaillent au-dessus de moi, là... bon... eux ils sont plutôt sur une philosophie de tout enseignement à distance, moi je résiste beaucoup par rapport à ça. (...) je crois beaucoup... à la dynamique de l'apprentissage en groupe, aux échanges entre les personnes qui sont au moins aussi importantes que les échanges avec l'enseignant.

11.7. Financiamento da formação

O financiamento vem do Estado:

(...) en France, les universités ont un contrat avec le ministère, tous les quatre ans. Ils signent un contrat de développement avec le ministère tous les quatre ans.

Para além do Estado, existem uma multiplicidade de financiadores – os próprios formandos, as empresas e a Comunidade Europeia:

(...) il y a beaucoup de financeurs... alors... c'est vrai que les individus en paient quelques fois une partie, c'est variable... donc, des entreprises, (...) il y a beaucoup de financeurs potentiels.

Hoje, porém, a principal fonte de financiamento é regional, através das Direcções Regionais do Trabalho.

11.8. Estratégias face à competição

A formação contínua é um campo onde a competição é forte, em França. Pode dizer-se que existe um mercado da formação, considerando-se que os organismos públicos estão mal representados. Face a uma concorrência forte, a estratégia do SUDES consiste numa atenção redobrada nas discussões com os parceiros da formação. A competição é encarada por um prisma positivo, conduzindo à inovação e ao desenvolvimento de uma oferta de formação com uma qualidade cada vez maior.

11.9. Legislação

Apresentamos, a seguir, a legislação relativa à formação contínua em França, começando por dar um esboço da sua evolução.

Embora a formação de adultos nos estabelecimentos de ensino superior tenha uma longa tradição^{cxxxiv}, é com a lei de orientação sobre o ensino superior, em 1968, que a formação contínua se institui, de modo explícito, como uma missão fundamental das universidades.

É, no entanto, com a lei de 16 de Julho de 1971 que a formação de adultos passa a ter um lugar importante na sociedade francesa. O maior contributo desta lei reside no reconhecimento do direito dos trabalhadores à formação, direito que se formaliza na possibilidade de se poderem ausentar durante as suas horas de trabalho para beneficiarem da formação. Esta lei também contribuiu para posicionar no mesmo quadro legal actores – sindicatos e empresas - que até aí haviam funcionado em esferas diferentes, separadas.

A lei de Julho de 1971 atribui um papel determinante às empresas que, a partir daí, se vêm obrigadas ao financiamento da formação profissional contínua, calculado na base de uma percentagem da sua massa salarial. O contributo era, na origem, de 0,8% e passou depois a 1%, dando lugar à famosa expressão «1% formation» ainda em uso para caracterizar a participação das empresas na formação, embora já de forma errada, pois, a partir de 1993, esta percentagem passou a ser de 1,5%, sob a forma de taxa parafiscal, e não obriga as empresas a formarem os seus próprios empregados. Estes têm, no entanto, a possibilidade e os meios de participar activamente no sistema de formação profissional.

A formação profissional é reconhecida como objecto do diálogo social pela lei, e é elevada à categoria de «obrigação nacional». É a partir dessa altura que os estabelecimentos de ensino superior, e em particular as universidades, têm vindo a ocupar um lugar cada vez maior no campo da formação contínua, que se constitui como um serviço, da parte das universidades, às pessoas, às empresas e às organizações (Feutrie, 1999).

Nos anos 80, assiste-se ao reconhecimento da formação como «enjeu majeur des évolutions sociales et économiques de la société française». (Jacot et al., 2001, p. 31).

Do lado dos poderes públicos, são tomadas duas decisões importantes:

1. Nomear um Ministro da Formação Profissional em 1981 (o que relança o debate sobre a formação profissional e vai dar solução ao problema do financiamento de formação de iniciativa individual, até aí mal resolvido), sendo a formação profissional dotada de uma contribuição específica e de um fundo paritário que se encarrega de a gerir em cada região – o FONGECIF. É também criado um quadro regulamentar e financeiro para a formação

em alternância para os jovens à procura de emprego (contratos de adaptação, contratos de qualificação e estágios de iniciação à vida profissional). São ainda criados os EDOF (*«engagements de développement de la formation»*) em que o governo cria as bases de uma política contratual com as organizações de empregadores e com as empresas. O objectivo é pôr como condição às ajudas públicas em matéria de desenvolvimento de formação nas empresas a negociação e a outorga de contratos com uma área de exigências quantitativas e qualitativas.

2. Fazer da formação contínua a pedra de lançamento da política de descentralização iniciada com as leis de 1982. Assim, a partir do início de 1983, a lei dá às regiões uma competência de direito comum sobre a formação profissional e a aprendizagem. No entanto, as políticas ditas específicas, que têm nomeadamente a ver com os jovens e os desempregados, continuam a ser prerrogativas do Estado.

Também nos anos 80, assiste-se a uma grande mobilização das empresas em torno do tema da formação, em cujo domínio fazem, na segunda metade dos anos 80, um enorme esforço financeiro.

Ao nível das universidades, a lei de orientação de 1984 (lei *Savary*) reforça as orientações anteriores (de 1968 e de 1971) e define a formação contínua como missão fundamental da universidade, a par da formação inicial e da investigação^{cxv}. Desde 1984, a aprendizagem ao longo da vida tornou-se missão oficial das universidades francesas, «ao mesmo nível» do ensino e da investigação, e é regulada pelo quadro legal adoptado nos anos 1980 (Jallade, 2001).

A verdade, porém, de acordo com Feutrie (1999), é que a lei não se traduziu, nas universidades, num verdadeiro reconhecimento da formação contínua ao mesmo nível que as outras. Apesar disto, existe, actualmente, em todas as universidades francesas, um «serviço comum de formação contínua», designação que vem de 1985, estrutura que, em cada instituição, coordena a formação contínua, embora o funcionamento dessa estrutura varie de universidade para universidade.

A partir de 1991, as pequenas empresas, de menos de 10 empregados, são chamadas a tomar parte activa nesta dinâmica, através da instauração de uma contribuição para a formação, embora muito inferior à das empresas de maiores dimensões.

Em Dezembro de 1993, a lei quinquenal sobre o trabalho, o emprego e a formação profissional introduz as seguintes disposições, que se destinam a clarificar as responsabilidades entre os principais operadores do sistema:

- As Regiões passam a ter a possibilidade de organizar acções de formação para os jovens em dificuldade. O papel das regiões é alargado no sentido de desempenharem um papel de animação e coordenação dos actores económicos e sociais em matéria de inserção e de formação profissional dos jovens no seu território.
- Reforma, em grande escala, do sistema de gestão mutualizada dos fundos da formação profissional (surge o termo OPCA^{cxv} - *Organisme Paritaire Collecteur Agréé*). Para receber a aprovação do Estado, toda a estrutura encarregada da colecta dos fundos da formação junto das empresas tem de, a partir daí, funcionar sistematicamente de modo paritário.
- Simplificação da arquitectura geral do sistema que, a partir daí, repousa sobre a coexistência de dois tipos de estruturas: 40 OPCA “*de branche*” gerem os fundos mutualistas (*mutualisés*) para os ramos ou agrupamentos de ramos profissionais, sendo o resto composto por estruturas regionais de vocação interprofissional: as OPCAREG (*Organismes Paritaires Collecteurs Agréés Régionaux*), as AGEFOS (*Associations de Gestion des Fonds Salarié*) e os FONGECIFS (*Fonds de Gestion du Congé Individuel de Formation*).

Em 1994, assiste-se a um forte movimento de negociação que dá lugar à assinatura de acordos sobre a criação e o funcionamento das OPCA. Esses acordos são indispensáveis para que o Estado dê a sua aprovação. Por outro lado,

Dans les entreprises, les syndicats de salariés vont être pour leur part progressivement confrontés à un enjeu nouveau: l'émergence de démarches de gestion par compétences initiées par des directions d'entreprises soucieuses de responsabiliser leurs salariés sur la question du maintien de leurs connaissances et de leur employabilité. (Jacot et al., 2001, p. 35).

A noção de competência passa a ter uma importância cada vez maior no debate social sobre a educação e a formação. Porém, como salientam os mesmos autores (p. 36 e 37), o actor individual adquiriu uma fraca legitimidade. Com efeito,

Au centre des discours depuis deux siècles, enjeu de pouvoir car susceptible implicitement d'être modelé idéologiquement, prétexte à des dispositifs dont la portée n'a jamais atteint les effets escomptés (loi sur la promotion sociale ou sur le congé individuel de formation), «chouchouté» s'il détient déjà un capital de compétences, l'individu apparaît "in fine" comme un personnage secondaire, voire oublié de la scène «formation». (pp. 36 e 37).

Contudo, nestes 30 anos de legislação sobre a formação profissional, o contexto socio-económico mudou consideravelmente, tornando indispensável a formação ao longo da vida. Sendo que uma grande parte da população activa (em 1995, 38% das pessoas com idades compreendidas entre os 45-54 anos (segundo Jacot et al., 2001), não tinham completado o segundo ciclo do ensino secundário em França (contra 15% nos Estados Unidos) e sendo que as previsões demográficas indicam que, nos próximos decénios, a população dos adultos entre os 25-49 anos vai diminuir fortemente (ibidem), surge a necessidade de dar uma segunda oportunidade:

Il s'agit bien là d'un déficit énorme pour le système de formation professionnelle, dont l'action avait jusque-là privilégié les actifs plus jeunes et mieux formés (ibidem, p. 41).

Os mesmos autores acima referidos fazem eco de algumas opiniões segundo as quais existe actualmente uma predominância das questões económicas e financeiras (fortemente relançada através da reforma das OPCA) sobre os comportamentos dos actores.

Embora o investimento financeiro na formação seja altamente positivo em França, não se podem ocultar as dificuldades. No que diz respeito nomeadamente às PME e sobretudo às empresas muito pequenas,

(...) elles s'avèrent beaucoup moins impliquées que les grandes, et surtout valorisent des modalités de formation qui ne relèvent souvent pas du cadre légal (comme les formations «sur le tas» par exemple). (Jacot et al., 2001, p. 44)

Por isso se pensa hoje que se deve obrigar a formar e não apenas a pagar a formação. Estes autores também citam estudos em que se comprovou que as empresas tendem a formar sobretudo os empregados que têm uma melhor «performance» e que querem «segurar» na empresa.

O reconhecimento de competências é outra questão que não se pode deixar de ter em conta quando se considera a formação contínua nas universidades francesas. Com efeito, a Lei nº

84-52 de 26 de Janeiro de 1984, no seu Art. 5, a propósito da formação contínua, permite a validação dos estudos, das experiências profissionais ou dos saberes pessoais, nas condições definidas por esse mesmo decreto, com vista ao acesso aos diferentes níveis do ensino superior.

Posteriormente, por disposição do decreto nº 85-906 de 23 de Agosto de 1985, a lei possibilita a inscrição no ensino superior sem que seja necessário possuir os diplomas que são normalmente exigidos, desde que os candidatos ao reconhecimento tenham interrompido os estudos iniciais durante pelo menos 2 anos e tenham, no mínimo, 20 anos de idade. O reconhecimento (*V.A.P. – validation des acquis professionnels*) é pronunciado pelo presidente da universidade e só é válido para o diploma requerido e na universidade que atribui esse reconhecimento.

Podem ser objecto de reconhecimento qualquer formação seguida pelo candidato num estabelecimento ou numa estrutura de formação pública ou privada, bem como a experiência profissional adquirida ao longo de uma actividade remunerada ou não, como, por exemplo, um estágio.

A lei nº 92-678 de 20 de Julho de 1992 vai mais longe relativamente ao reconhecimento de competências, ao permitir a dispensa de algumas provas para a obtenção de um diploma nacional. Especificamente, esta lei

«(...) aimed at exempting applicants with at least five years' professional experience from some of the modules or credits normally required for a degree and from the corresponding examination on the basis of qualifications acquired during their work experience» (Jallade, 2001, p. 293)

A partir de Janeiro de 2002, a «*validation des acquis*», até aí regulada pelas leis acima referidas (lei nº 84-52 e lei nº 92-678), passa a ser regulada pela «lei de modernização social», votada em 19 de Dezembro de 2001 e publicada no «*Journal officiel*» em 18 de Janeiro de 2002. Com esta lei, a V.A.E. (*Validation des Acquis de l'Expérience*) substitui a V.A.P. (*Validation des Acquis Professionnels*), uma vez que, pela nova lei, para além da experiência (directamente relacionada com o conteúdo do diploma ou do título pretendido) em contexto de trabalho remunerado ou por conta própria, são também contempladas as competências adquiridas através de actividades de beneficência.

A V.A.E. aplica-se ao conjunto dos diplomas e títulos com finalidade profissional, bem como aos certificados de qualificação com a mesma finalidade e permite obter todo ou parte de um diploma ou certificado de qualificação. Com esta última lei, a duração mínima da experiência exigida baixa de cinco para três anos.

Tanto a V.A.P. como a V.A.E. não são de aplicação exclusiva ao ensino superior. Elas têm um campo de aplicação muito mais vasto, nomeadamente a todos os diplomas do ensino técnico e profissional, ao nível nacional, e aos níveis III, IV e V (do CAP ao BTS). Aplicam-se igualmente aos diplomas do Ministério da Agricultura (do CAPA ao BTSA) e a certos diplomas da responsabilidade do Ministério da Juventude e Desportos. Não sendo, assim, de aplicação exclusiva ao ensino superior, estes dispositivos vão ter uma relevância extraordinária na orientação da formação contínua da maioria das universidades francesas, uma vez que esta formação contínua é, na sua maioria, orientada para formações que atribuem um diploma^{cxvii}, tal como na formação inicial.

11.10. Os cursos

Existem basicamente dois tipos de cursos: os cursos a que poderíamos chamar de segunda oportunidade (*les personnes en retour à l'université*), mais longos e muito semelhantes aos que são ministrados aos alunos em formação inicial, e os cursos para o pessoal das empresas (*les formations en entreprise*), cursos de curta duração. São os segundos os que têm maior número de pessoas. No entanto, uma vez que os primeiros são de muito mais longa duração, continuam a ser os de maior importância relativamente ao volume de formação facultada:

(...) si on compare nombre de personnes, c'est bien les formations en entreprise qui sont les plus importantes. Maintenant, si on prend en termes de volume de formation, ce sont les formations individuelles, conduisant à un diplôme, qui sont les plus importantes.

Tanto os programas como os currículos são desenhados pelos professores dos cursos, em colaboração com a direcção do SUDES, tanto mais que existem percursos individualizados de formação (*quand on fait des parcours individualisés, donc on explique aux enseignants les parcours que vont suivre les personnes*).

De qualquer modo, essas propostas são apresentadas ao conselho de administração da faculdade, a quem compete a última palavra sobre o assunto.

Duração dos cursos

Relativamente aos cursos mais longos, que dão lugar a um diploma, a duração varia entre 400 – 600 horas.

Quanto aos cursos para as empresas, a duração é muito variável, podendo ir de um, dois, três dias a 300 ou 400 horas.

Certificação dos cursos

O SUDES não confere qualquer certificação. São as faculdades e os departamentos da universidade que certificam a formação que oferecem.

Relativamente à formação contínua, existem três modalidades de diplomas no interior das universidades em França:

- Os Diplomas de Estado – diplomas propostos pelas universidades ao Ministério da Educação, de quatro em quatro anos (para o contrato que vai ser celebrado este ano são propostos 150 destes diplomas pela universidade de Lille).
- Os Diplomas de Universidade – diplomas criados pela universidade, segundo as suas próprias regras.
- Os Diplomas Homologados – trata-se de determinados cursos da universidade que atingiram uma certa notoriedade e para os quais a universidade pede uma homologação, normalmente ao Ministério do Trabalho: *C'est une autre reconnaissance, c'est une reconnaissance plus importante que la reconnaissance du DU^{xxxviii}.*

No que diz respeito às formações curtas, não existe certificação.

11.11. Os públicos alvo

Os públicos alvos são múltiplos, dependendo dos programas que o SUDES assina, quer com o Estado, quer com a região, *tout dépend des conventions*. Pode tratar-se de:

- Público que volta à universidade
- Público que vem das empresas
- Desempregados que procuram emprego

O tipo de público está, em regra, ligado ao tipo de financiamento à formação contínua (*donc, vous avez une très grande diversité de publics, tout dépend de... enfin, ce qui est souvent le cas c'est que... un financement correspond à une catégorie de public*).

11.12. Os professores

Os professores da formação contínua são os mesmos da formação inicial. Não é dada nenhuma formação específica para os professores que se ocupam da formação contínua, pelo menos a nível formal. Isto tem sobretudo a ver com a mentalidade do professor do ensino superior:

Bon... on fait pas d'actions de formation formelles. Parce que c'est vrai qu'on ne forme pas un enseignant du supérieur... (risos)... par contre on a des formes moins formelles de préparation de ces enseignants.

Essa preparação não formal é feita de modo subtil, em reuniões, a propósito de certos casos em análise, *ce soit par des entretiens, ou par des réunions où on aborde certains problèmes et, à l'occasion de ces réunions...*

E será que, feita deste modo, a formação é aceite pelos professores?

Non, mais il ne faut pas le présenter comme une formation! (risos) Non, ce sont des réunions de travail, où on aborde certaines questions (risos)...

É através do diálogo, da persuasão que a direcção do SUDES “faz formação” aos professores da formação contínua:

Moi, je construis beaucoup plus à travers le dialogue avec les enseignants. Parce que... on peut pas imposer quelque chose à un collègue enseignant du supérieur. Il faut le convaincre en travaillant ensemble. En disant, bon, on dit... bon, il y a un problème, il y a un problème pour accueillir tel group d'adultes... bon, on va regarder, on va regarder leur fiche, han, tu vois, celui-là, il a telle difficulté, y a ça, il a tel parcours professionnel... celle-là... voilà. Donc, il y a déjà, intégré, un certain nombre de choses, et puis après on va... on va se revoir sur d'autres aspects, enfin... donc, c'est un travail de longue haleine, où il faut convaincre, persuader, etc.

Esse trabalho persistente, subtil, acaba por surtir efeito e criar uma vontade de reflectir, em conjunto, sobre outros problemas pedagógicos:

Puis souvent, bah, si vous étiez ici une semaine, bon, vous verriez des enseignants qui passent. Et qui viennent discuter, avec les conseillers en formation, avec les secrétaires, avec les responsables, etc. Ou ils viennent parler: «tiens, j'ai telle difficulté, avec tel groupe d'étudiants...» ou «j'ai telle difficulté avec un collègue qui veut pas rentrer dans la démarche qu'on propose... qu'est-ce qu'on va faire?», etc.

Por isso mesmo é que o director da formação contínua, o verdadeiro dinamizador pedagógico, faz questão de que as portas do seu gabinete estejam sempre abertas, para que o contacto se faça de modo natural, completamente facilitado:

Donc, un enseignant qui va passer, il va venir... je sais pas... il va venir signer une feuille pour sa rémunération et il va venir passer la tête: «Bonjour....», etc. ... bon, si j'ai le temps, il va s'asseoir cinq minutes, on va prendre un café ensemble, et tout se fait comme ça.

A maior parte das vezes, é de forma informal que se fazem estes contactos (*il y a un peu de formelle, parce qu'on fait quelques fois des réunions, mais il y a beaucoup de choses comme ça.*

Relativamente à facilidade em encontrar professores da universidade dispostos a colaborar na formação contínua, neste momento assiste-se a alguma dificuldade. Os motivos não são, certamente, específicos da universidade de Lille, tampouco das universidades francesas:

(...) la formation continue, elle est toujours vécue comme quelque chose en plus. Donc, en plus c'est pas valorisé. En fait, la formation continue c'est comme quand vous vous occupez bien de vos étudiants, c'est pas valorisé dans votre carrière. Ce qui est valorisé dans votre carrière, c'est vos travaux de recherche, vos publications, etc. Donc, finalement, vous n'avez pas d'intérêt à faire de la formation continue. Si vous voulez avoir une belle carrière universitaire, il faut pas faire de formation continue.

Por outro lado, os públicos da formação contínua, bem mais exigentes que os da formação inicial, podem ser também um obstáculo à aceitação destes cargos:

(...) pour les individus qui s'inscrivent dans les formations, là aussi, enfin, les adultes ont tendance à être exigeants, c'est pour ça qu'il y a des enseignants qui ne veulent... qui sont très résistants par rapport aux adultes, parce que les étudiants disent «Bon, allez, hop, ça va, c'est tout, ah, on va passer une mauvaise année, mais, l'année prochaine ça sera mieux...» mais... ou alors on ne va pas au cours... tandis que les adultes ne laissent rien passer... et donc ils sont très exigeants et quand il y a un cours qui ne marche pas, l'enseignant n'est pas bon, nous, on a immédiatement les retours ici. (...) l'enseignant, dans son cours, il est le maître, et personne mieux que lui ne peut dire ce qu'il faut faire (...)

Qual então a motivação que poderão ter os professores para trabalharem na formação contínua?

(...) on n'a pas beaucoup de motivation... on a des gens qui sont intéressés. Bien, la seule motivation c'est l'intérêt des publics différents, des contacts avec des entreprises...

Mas será que se conta apenas com este tipo de motivação intrínseca?

Après, il y a les motivations financières, pas forcément pour l'individu, puisqu'on essaie de rester dans les règles classiques... Bon, j'ai pas voulu, hein... introduire de rémunérations différentes de celles de la formation initiale, parce que... on arrive très vite à des dérives importantes, parce que, si vous payez... je sais pas... le double de la formation initiale, bon... pourquoi pas, deux ans plus tard le triple... ils vont venir demander le triple, et puis après ce sera... multiplié par quatre... bon, donc... tandis que vous dites «bon, on applique les tarifs... enfin, les mêmes tarifs que la formation initiale, bon... donc... ils ne bougent pas.

Verifica-se, pois, a necessidade de recorrer a algum incentivo financeiro, mas com alguma cautela. A dificuldade está em encontrar o equilíbrio, o incentivo justo:

Bon, quelques fois j'accorde des heures en plus, parce que, quand ils ont fait un réel travail de production... etc., puis surtout, enfin, ce qui est souvent important c'est ce qui les intéresse à ses départements, en tout cas, une grande partie d'entre eux, ce qui les intéresse, c'est le fait que, bon... souvent la formation dégage des bénéfices, donc on a des bénéfices avec la formation...

Ora esses lucros, esses *bénéfices financiers*, servem também para tentar recompensar o bom trabalho na formação contínua, servindo de estímulo quer a nível da faculdade ou departamento, quer a nível individual:

(...) et donc le bénéfice (...) c'est soit le laboratoire, soit l'équipe pédagogique qui peut l'utiliser pour acheter de l'équipement, pour acheter des matériels, pour acheter des livres... bon, éventuellement pour faire un déplacement, pour se rendre à une conférence, etc. Donc, nous, on peut leur faciliter comme ça la vie et leur donner de moyens qu'ils n'auraient pas par la formation initiale.

No que diz respeito à remuneração, ela é igual à da formação inicial. No entanto, é conveniente notar que, em França, a formação contínua pode ser incluída no horário normal do professor:

Certains peuvent le mettre dans leur service normal d'enseignants, ça c'est la possibilité, en France, vous pouvez mettre dans votre service ou vous pouvez même faire tout votre service en formation continue.

Pode, no entanto, haver lugar a uma compensação extra para o trabalho suplementar:

Ils gagnent la même chose. Mais on peut, quand il y a un vrai travail supplémentaire, effectivement je paie des heures en plus.

11.13. O modelo pedagógico

O director do SUDES considera que a formação contínua é, muitas vezes, um local de inovação dentro da universidade, na medida em que

(...) nous sommes en contact avec les milieux professionnels... bon, il y a beaucoup de propositions de nouvelles formations, beaucoup de propositions de nouveaux diplômes, qui viennent de la formation continue.

Por outro lado, tendo em conta que é feita a *validation des acquis professionnels*, existem percursos individuais de formação.

O modelo pedagógico subjacente é o modelo de projecto, dito de outro modo: *l'adulte qui revient à l'université au centre du dispositif (...); le projet personnel ou son projet personnel qui est au coeur du dispositif.*

Daí que seja dada grande importância ao acolhimento do aluno e ao seu acompanhamento pedagógico, tentando compensar, sempre que possível, alguma falha pedagógica da parte de algum docente:

(...) ce qui est important c'est que... bon, d'une part, les enseignants acceptent ces adultes en formation... aujourd'hui, dans cette université, c'est pleinement accepté... et d'autre part que, dans le cas où... bon, parce que tous les enseignants ne font pas des efforts pédagogiques... hein...? Donc... bah... nous essayons de trouver des ressources à côté, qui vont permettre de compenser tout le travail que ne fait pas l'enseignant dans son cours. Donc, ou bien l'enseignant accepte de se mettre au service du projet de l'individu, ou, s'il n'est pas au service du projet de l'individu, bien, nous, on essaie de compenser à travers des dispositifs parallèles, le travail que ne fait pas l'enseignant.

Dentro desta noção de projecto, está pressuposta a validação das aprendizagens pessoais e profissionais, ou seja:

(...) nous faisons l'hypothèse que les gens apprennent dans le travail, apprennent dans la vie sociale, apprennent dans la vie familiale, etc., et donc... et que se construit... que ces gens construisent des savoirs... donc... c'est plus surtout dans le dialogue entre les savoirs tels qu'ils sont proposés dans l'université et les savoirs que les gens se sont construits que se met en place le modèle pédagogique. Alors, nous avons, à partir de là, développé certaines filières de formation qui sont très fortement articulées autour de cet apprentissage qui mène à la fois la réalisation d'action, la réalisation de projet et l'apprentissage.

A partir desta hipótese, tenta-se fazer uma forte articulação entre a aprendizagem que é feita no trabalho e a aprendizagem tal como se pode fazer nas salas de aula. O modelo pedagógico

é, pois, produto de uma reflexão que tem lugar em torno destes dois eixos, destas duas formas de aprendizagem (*c'est bien dans cette articulation des deux qu'on essaie de mener notre réflexion*).

Deste modo, o modelo pedagógico tem vindo a evoluir, contando-se hoje menos cursos de carácter expositivo do que no passado, sendo estes sobretudo apanágio das disciplinas científicas:

(...) on a quand même beaucoup moins de cours magistraux qu'avant. On a de plus en plus d'ateliers, de groupes de travail, de stages en entreprise, donc, l'enseignement a aussi évolué sur ce point-là. La dimension cours magistrale, bon... a quand même... elle est encore assez forte dans les domaines scientifiques, mais des domaines... dans l'économie et la gestion on est beaucoup plus autour de la notion de projet et de la réalisation de projet.

Pontualmente, poderão ter alguma cooperação com o sector das ciências da educação. Porém,

(...) malheureusement c'est pas forcément d'eux qu'on apprend grand chose, parce qu'ils sont sur une conception très traditionnelle des sciences de l'éducation.

Relativamente aos materiais pedagógicos, eles são diversificados. Dentro do SUDES existe uma unidade de produção de cursos multimédia para a universidade, que produz diversos materiais em forma de CDROM, de filmes, etc., que são colocados à disposição dos alunos. Em alguns cursos, uma parte da formação é realizada com o recurso a computadores que são utilizados em rede. Existem muitas salas de computadores, sendo todos os recursos pedagógicos mediatizados reunidos num servidor da universidade. Deste modo, qualquer professor pode, a qualquer momento, aceder a todos esses recursos pedagógicos, através da rede interna. Isto permite, além do mais, que o ensino se possa tornar individualizado, sempre que necessário, já que podem estar diversos alunos numa sala e cada um trabalhar em coisas diferentes.

Uma das escolas faz uma parte do seu ensino através de videoconferência.

11.14. Parcerias

A nível nacional, existem parcerias importantes, sobretudo a nível regional, na medida em que as regiões dispõem, actualmente, de enorme competência no campo da formação profissional e são o principal financiador das universidades, no que diz respeito à formação contínua. Contam-se, ainda, acordos com organizações profissionais e agências de emprego estatais. O SUDES é também membro da rede de directores de formação contínua – uma conferência de directores de formação contínua na qual estão representadas cerca de setenta universidades francesas.

A nível internacional, existem várias parcerias no âmbito de programas comunitários tais como o Leonardo, o Sócrates e outros. Das organizações internacionais das quais o SUDES é membro, a mais importante é a EUCEN. Existem, depois, acordos pontuais com algumas universidades estrangeiras, como é o caso, actualmente, dum consórcio entre universidades a Norte de Paris e as universidades belgas: *Si on fait un axe Lille, Bruxelles... ça peut être efficace.*

11.15. Observatório

Existe um observatório de inserção e acompanhamento da carreira profissional dos formandos, que tem lugar seis meses após a formação terminada, e que é obrigatório, imposição do financiador da formação:

On doit... on fait une enquête... on fait systématiquement une enquête à six mois... six mois après la fin de la formation, pour savoir ce que sont devenus nos stagiaires, donc, s'ils étaient demandeurs d'emploi, est-ce qu'ils ont trouvé du travail, quel type de travail ils ont trouvé... des salariés... est-ce qu'ils ont connu une évolution dans leur entreprise, est-ce qu'ils ont changé d'entreprise, etc.

Relativamente à avaliação da qualidade da formação contínua, não foi posto em prática qualquer instrumento de avaliação. No que diz respeito à formação para as empresas, a avaliação traduz-se na continuação da procura da formação ou por uma cessação da procura:

(...) quand on travaille avec une entreprise, la qualité, vous avez la sanction immédiate – l'entreprise vous le dit «c'est pas bon», ou «c'est bon» ou «c'est très bien», et puis... «on est prêt à travailler avec vous... quand vous voulez» ou «bain, écoutez, Monsieur, au revoir, c'est fini», hein, et il est pas question qu'on continue à travailler. Donc la sanction est immédiate. Dans les... pour les individus qui s'inscrivent dans les formations, là aussi, enfin, les... les adultes ont tendance à... à être très exigeants...

De qualquer modo, também aqui se reflecte a dificuldade de aceitação de um dispositivo de avaliação, da parte dos professores:

(...) en France, les enseignants du supérieur sont très réticents par rapport à une évaluation externe.

11.16. Opinião sobre as universidades e a formação contínua

Três razões poderão explicar este interesse da parte da universidade pela formação contínua: uma procura exterior, a evolução do trabalho e a aceleração da necessidade de renovação dos conhecimentos.

A procura exterior explicar-se-á por um fenómeno demográfico e estatístico:

Bon, en France, actuellement, à peu près 70% des gens obtiennent le baccalauréat, (...) il y a les baccalauréats professionnels... qui ne peuvent pas venir à l'université parce que s'ils viennent à l'université c'est... c'est un échec, mais... bon, il y a plus de 50% d'une classe d'âge... bon, mettons depuis... 10 ans... qui accèdent à l'enseignement supérieur. (...) les universités, qui auparavant étaient concernées par de très faibles effectifs... bon... donc, il y avait très peu de gens qui avaient fréquenté à un moment donné l'enseignement supérieur, aujourd'hui, en formation continue, sont concernés par des effectifs de plus en plus importants.

Este ponto de vista pressupõe, é claro, uma visão da necessidade da formação ao longo da vida para os diplomados do ensino superior. O director do SUDES pensa, aliás, que a formação ao longo da vida é, antes de mais, um problema do ensino superior (*je dis souvent*

que la formation tout au long de la vie c'est d'abord un problème d'enseignement supérieur avant d'être un problème de société).

A evolução do trabalho e dos seus contextos exige uma cada vez maior preparação e o ensino superior tem de se adaptar a essas novas exigências do trabalho:

(...) le travail a évolué, le contexte de travail a évolué (...) on glisse vers des emplois de plus en plus qualifiés (...), les exigences liées à ces emplois augmentent, et donc, il y a des besoins d'adaptation qui concernent de plus en plus l'enseignement supérieur (...)

A aceleração da necessidade de renovação dos conhecimentos é provocada não só pelo desenvolvimento rápido dos conhecimentos existentes, como pela emergência, cada vez mais rápida, de conhecimentos novos, sobretudo no que diz respeito a determinadas profissões ligadas às novas tecnologias:

(...) le troisième élément c'est l'accélération du renouvellement des connaissances. Bon, d'abord du volume des connaissances... aujourd'hui, bon, le volume des connaissances double tous les sept, huit ans. Il y a jamais eu tant de nouvelles connaissances apparues, enfin... et d'autre part, il y a le renouvellement de plus en plus accéléré de ces connaissances. (...) vous pouvez être compétent dans votre métier, et cinq ans après ne plus du tout être compétent parce que vous avez complètement laissé de côté tel ou tel aspect, et des nouvelles technologies sont apparues qui traitent... et il y a un passage de plus en plus rapide de la recherche à l'application. (...) je dirais dans le domaine de la technologie, dans le domaine d'ingénieur, de technicien, etc., vous êtes de plus en plus à bouger sur le plan.

Por isso a formação contínua é uma necessidade de todos os que precisam de estar actualizados, e essa formação não poderá resumir-se a *quelques heures passées dans une salle de cours*, mas exigirá, por vezes, formações mais longas.

Por todas estas razões, o director do SUDES pensa que a formação contínua se tornará, progressivamente, uma *activité lourde* das universidades, até porque:

Le nombre de gens qui vont entrer dans l'université par la formation initiale va diminuer très fortement, et aussi par contre il y aura le besoin d'accueillir de plus en plus de gens qui souhaiteront revenir plusieurs fois à l'université. (...) je vois très bien d'ici... 10, 15 ans, un équilibre entre le nombre de personnes qui reviennent à l'université et de jeunes qui accèdent

par la formation initiale. Et donc on va avoir un déplacement du centre de gravité de la formation initiale vers la formation continue.

Mas porque razão é que a formação contínua é sobretudo um problema da universidade?

A resposta terá a ver com o número de pessoas envolvidas, pelo facto de que os conhecimentos que são necessários para manter a competitividade das empresas e o nível de desenvolvimento dos nossos países serem conhecimentos que são do nível do ensino superior. Portanto, na visão de Michel Feutrie, existirá sempre uma parte da formação destinada a pessoas de mais baixos níveis de qualificação, visto que serão sempre necessárias pessoas *qui sont des opérateurs sur le terrain, etc.*, mas existirá, cada vez mais, a necessidade de um trabalho aprofundado com os indivíduos de mais elevado nível de responsabilidade. São estas pessoas que virão diversas vezes à universidade ou aos estabelecimentos de ensino superior. Por isso mesmo é de opinião que *aujourd'hui, l'enseignement supérieur représente peu de chose, mais devrait représenter plus.*

E é preciso que as universidades estejam atentas e não percam, por assim dizer, o comboio das oportunidades. É que *si les universités ne le font pas, si les universités ne font pas les adaptations nécessaires, d'autres institutions le feront, parce que les besoins économiques et sociaux sont là. Donc... il y aura d'autres qui le prendront.*

Notas

^{cxxxiv} Pode dizer-se que a formação de adultos nasce, em França, de maneira formal, com a criação, em 1794, do CNAM – *Conservatoire National des Arts et Métiers* (Feutrie, 1999; Jacot et al., 2001).

^{cxxxv} A Lei nº 84-52 de 26 de Janeiro de 1984 sobre o Ensino Superior estabelece, no seu Artº 4, as seguintes missões do serviço público do ensino superior: *«la formation initiale et continue; la recherche scientifique et technologique ainsi que la valorisation de ses résultats; la diffusion de la culture et l'information scientifique et technique; la coopération internationale»*.

^{cxxxvi} A criação de uma OPCA resulta dum acordo entre parceiros sociais representativos num dado campo de aplicação, com aprovação do Ministério do Trabalho. O conselho de administração de uma OPCA é paritário, compreendendo representantes, em partes iguais, dos empregadores e das organizações sindicais dos trabalhadores. No entanto, a OPCA pode delegar os serviços de contacto directo com as empresas a estruturas sob única tutela do patronato (Jacot et al., 2001, p. 34).

^{cxxxvii} As universidades francesas têm, em geral, um elevado número de pedidos de reconhecimento de competências. A título de exemplo, as universidades de Tours e de Orléans tratam anualmente cerca de 200 dossiers cada uma (de acordo com artigo de André Gramain, intitulado *«Échange expérience contre diplôme»*, no jornal "LIONS Emploi" Nº 37, de Março de 2001. André Gramain é professor na Universidade François Rabelais, Tours, e director do SUFCO – Service Universitaire de Formation Continue.

^{cxxxviii} Diplôme d'Université.

CAPÍTULO XII

Universidade François Rabelais – Tours

(Caso francês 2)

12.1. Breve nota introdutória

A universidade de Tours é recente – foi criada em 1968. O organismo que, actualmente, se ocupa da formação contínua, sobretudo aquela que é dirigida aos efectivos das empresas é o SUFCO.

12.2. Breve historial do SUFCO – Service Universitaire de Formation Continue^{cxxxix}

O que hoje é o SUFCO – *Service Universitaire de Formation Continue* da Universidade de Tours - funcionou, durante quinze anos, sob a orientação de um administrativo – Mr. André Studer. Foi reorganizado há dois anos, tendo actualmente como director um professor da Universidade, André Gramain. De acordo com o primeiro director, André Studer, a reorganização que foi feita tem a ver com a implantação da Gestão (das ciências da gestão) na Universidade de Tours. Segundo o mesmo administrativo, a gestão foi criada em Tours *de façon un peu tardive* e, por isso mesmo:

Elle avait besoin, pour se développer, de se donner une image... et cette image passait par le dynamisme.

A formação contínua teria, então, sido um meio que essas pessoas, ligadas à gestão, encontraram de passar essa imagem de dinamismo e criatividade...

Et ils ont pris le traîneau formation continue pour montrer qu'ils étaient capables d'aller plus loin, en plus, tout ce qui donne relation entre les enseignements de gestion et d'entreprise est pour eux nécessaire, donc, la formation continue était un des moyens de la relation avec les entreprises, tout comme les stages d'étudiants en formation initiale, ou les petits contrats de recherche pratique, mais... qui sont minoritaires, donc la gestion s'est un peu appuyée sur la formation continue pour se donner une image, pour se développer.

Para além do mais, esses homens da gestão, sempre na opinião de André Studer, teriam visto, na formação contínua, uma maneira de aumentar os recursos financeiros do seu departamento:

(...) et puis, bon... ce sont des gestionnaires, donc, pour eux, faire rentrer des ressources financières était loin d'être quelque chose de neutre. Ils sont très intéressés par les augmentations des ressources de leur département (...) c'est une motivation forte pour eux... Donc: image et des ressources.

Tais homens de gestão são, evidentemente, professores universitários (*ce sont des universitaires qui enseignent la gestion des entreprises*).

Seja como for, haja as motivações que houver da parte dos professores ligados à gestão de empresas, a verdade é que a lei veio incentivar as universidades em França a proceder a uma efectiva ligação com o mundo do trabalho, mais especificamente com as empresas. O próprio André Studer se dá conta das alterações que fizeram com que o serviço de formação contínua da universidade de Tours, durante anos ocupado apenas com a formação contínua dos professores, se virasse para outros sectores:

Et puis, je dirais que depuis 90 les choses ont un petit peu changé, on développe des formations... notamment du côté des sciences... (...) depuis une dizaine d'années maintenant la faculté des sciences notamment s'est rendue compte qu'elle avait besoin de donner des études professionnelles à ses étudiants. Donc elle a créé des diplômes professionnels. Et ce sont ces diplômes professionnels qui donnent des compétences pour des métiers particuliers, que viennent chercher les adultes.

Sendo embora salientado que a universidade francesa tem uma longa tradição de ensino de adultos e que sempre teve as suas portas abertas, permitindo que os adultos completassem as suas formações, *hors de toute règle de formation continue*, como observa André Studer, que também seguiu esse percurso (*moi le premier*), mesmo se *il y a jamais eu d'interdiction aux adultes d'entrer à l'université en France*.

A verdade é que, a partir de 1970, a orientação política veio dar um movo rumo à formação contínua nas universidades, acabando também por criar um mercado da formação contínua em França:

Ce qui nuance les choses c'est qu'à partir de 70, il y a eu des financements spécifiques, donc un marché s'est créé (...) on a essayé de faire entrer dans la logique de l'université cette idée

qu'il faut formation comme ailleurs, être capable de s'adapter pour répondre à une demande. Alors ça c'est une idée qui fait son chemin très lentement.

Os primeiros *chargés de mission* para a formação contínua nas universidades foram nomeados pelo ministério, e vinham, nesta universidade, da área da psicologia (*Les premiers chargés de mission à Tours ont été des psychologues. Des enseignants du supérieur de psychologie*).

E qual era o papel de um *chargé de mission*?

(...) son rôle c'était d'inciter, d'aller voir, d'aider, et puis de mettre en place un minimum de règles communes.

O primeiro director do serviço de formação contínua era professor da universidade de Tours e exercia funções a tempo inteiro, o que aconteceu durante três anos. Quando André Studer veio para este serviço, o director do serviço de formação contínua era vice-presidente da universidade e conferiu uma larga autonomia a Studer:

Je négociais, je composais (...) tous les directeurs qui se sont succédés jusqu'à il y a deux ans, avaient d'autres tâches (...) Et ce n'est que depuis que Monsieur Gramain est là que... enfin, le président a préféré pendant un an ce que... il prenne la direction pour réorganiser. Et puis, depuis que M. Gramain est là, on a un directeur qui dirige. Voilà. Donc, moi, je recentre un petit peu plus sur des tâches de gestion administrative.

A verdade é que, relativamente à formação contínua, *c'était pas considérée une priorité pendant longtemps*. Agora, porém, *elle s'est affirmée, s'est affirmée dans les priorités du contrat de l'université*.

Nesta conformidade, *une idée c'est que tous les diplômes de formation professionnelle, tous les DESS, notamment, ressortent du public de formation continue*.

12.3. Ligação com a universidade

O SUFCO é um serviço da universidade, faz parte integrante dela - *c'est un morceau de l'université, c'est un service commun de l'université, comme par exemple la bibliothèque, qui est un service commun à l'ensemble du composante*.

Este serviço organiza a formação que é feita pelas faculdades (que hoje se designam por UFR – *Unités de Formation et de Recherche*).

O director deste serviço é sempre nomeado pelo presidente da universidade, *après avis du Conseil d'Administration*. Esta função (*c'est une fonction de recteur, ce n'est pas un poste*) de director é sempre destinada a um professor da universidade de Tours:

Là, si vous voulez, ce n'est pas un entrepreneur, ce n'est pas un représentant du patronat, ce n'est pas un représentant des syndicats. C'est un professeur d'université.

O director do SUFCO é professor de Matemática, tem também as suas aulas para além do desempenho desta função que é, pois, exercida a tempo parcial e é temporária.

12.4. Organização da formação

A formação contínua tem lugar nas faculdades. Alguns dos cursos de formação inicial têm uma clientela de formação contínua. Foram, aliás, os cursos de formação inicial que serviram de base à implementação da formação contínua, designadamente os DESS (*Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées*), de cinco anos de duração:

Pour moi c'était la base, la base de ce que sait faire l'université. Ces formations, bac plus cinq, au niveau (...) de fin d'études supérieures. Bon, elles permettent à des personnes qui sont au niveau du technicien de passer au niveau de l'ingénieur.

Ou seja, a formação contínua serve de segunda oportunidade, sobretudo para complemento de formação, para elevar o nível de qualificação dos indivíduos, criando-lhes condições para que possam frequentar os cursos e aplicando a validação das competências profissionais:

Nous, ce qu'on essaie de faire ici c'est de faire que les formations soient... prennent de plus en plus en compte les contraintes des adultes. C'est-à-dire, à la fois valide leurs expériences et ne les font pas recommencer... au démarrage, donc développer la validation des acquis, deuxièmement, d'organiser, en termes de calendrier, un fonctionnement qui soit compatible avec leur activité professionnelle, associative... en tout cas compatible avec une activité.

Sempre que o curso exige um estudo no terreno, esse estudo é feito no sector de actividade em que o aluno está inserido.

Por vezes, certos cursos são organizados em módulos para a formação contínua. Ao nível das intenções, pensa-se que, bem enquadrados, alguns desses módulos poderiam servir para fazer formações curtas de alto nível, dirigidas aos quadros das empresas.

12.5. Relação com as empresas

A relação com as empresas é, em grande parte, definida pela legislação francesa relativa à formação contínua. De qualquer modo, no quadro desta lei, as relações deste serviço com as empresas não são consideradas muito positivas:

Je trouve qu'elles sont faibles, nos relations avec les entreprises, elles sont faibles (...) Moi je trouve que nos relations ne sont pas suffisantes, avec les entreprises.

As razões apontadas para esta situação são, por um lado, a falta de contacto com as empresas, com pouca atenção dada, no passado, à formação contínua dos profissionais das empresas:

(...) on a peu de contact avec eux... avec elles, et aussi du fait d'une pratique habituelle dans notre service, où on a organisé très peu les relations avec les branches professionnelles. On a peu de visibilité, d'abord parce que notre service n'a pas fonctionné de cette façon-là pendant des années, on n'a pas été à l'initiative du contact avec les entreprises, pendant des années et des années c'était l'envers.

Por outro lado, o facto da universidade dirigir a sua formação contínua apenas para os técnicos superiores e quadros das empresas, pelo facto de se tratar de uma formação de nível superior, reduz significativamente o volume possível de formação:

On est aussi sur un secteur qui est de... vous savez des formations supérieures, celui des formations d'enseignement supérieur qui concerne, dans chaque entreprise, très peu de monde, qui concerne juste l'encadrement.

A duração da formação – formações longas – é encarada também como um obstáculo não só para o volume da formação como para uma continuação da formação, que poderia dar lugar a contactos continuados com os formandos:

Donc nous faisons des formations qui sont des diplômes assez longs, on a très peu de gens qui viennent des entreprises, ce qui fait que la relation n'est pas très suivie.

A estas duas razões há que acrescentar as características das empresas que poderiam recorrer à formação contínua na universidade de Tours, já que, quando se trata de empresas nacionais, possuem o seu próprio sistema de formação interno, ou tratando-se de empresas locais, empregam um número reduzido de quadros superiores:

Or on a des entreprises nationales qui ont un service de formation national, interne, et puis des entreprises locales, dans lesquelles il va y avoir surtout des exécutants, des ouvriers, des techniciens, et très peu de cadres susceptibles de suivre nos formations.

Uma vez, porém, que este serviço de formação contínua da universidade de Tours está a ser reorganizado, tenta-se agora desenvolver os contactos com as empresas, embora o discurso não revele a existência de uma estratégia para a acção bem definida e planeada:

Mais... on devrait les chercher, on les cherche, on essaie maintenant, on va essayer...

Parece estar-se ainda numa primeira fase de levantamento das necessidades de formação:

Voilà, la semaine prochaine on fait une table ronde (...) On fait une table ronde où on invite des entreprises du secteur informatique à venir débattre avec nous des évolutions de compétences prévisibles (...) pour voir quelle type de formation il va falloir organiser. Donc on veut échanger avec ces entreprises-là. C'est la première fois qu'on fait de ça. (...) C'est nous qui invitons.

O objectivo é também fazer com que os empresários, os organismos financiadores e os docentes universitários dialoguem, de modo a favorecer a implementação da formação. Tenta-se, sobretudo, estabelecer o contacto:

Donc voyez: nous invitons des entrepreneurs, des organismes financeurs et des universitaires. Nous allons les mettre en table ronde. Le jeu c'est qu'ils se rencontrent.

Esta nova perspectiva parece partir da maneira como o actual director deste serviço e o próprio presidente da universidade de Tours encaram a relação da universidade com a sua envolvente:

(...) si je suis resté à Tours, c'est parce que j'ai pensé que... bien, c'est aussi pour ça que le président m'a nommé directeur, j'ai pensé que l'université devrait vivre avec la région, voilà. C'est ma volonté et ma mission de fabriquer des relations, des contacts. (...) Il faut des contacts. Donc, cette initiative part d'ici, et on fait rencontrer ces personnes sur un sujet qui concerne l'entreprise. Quels besoins de formation de l'entreprise, en informatique, à moyen terme.

O objectivo destes contactos é, em primeiro lugar, a divulgação, junto das empresas, da oferta da universidade em formação contínua, daquilo que a universidade tem para lhes oferecer:

(...) on a visé donc des entreprises qui sont concernées par l'université, qui ont tout de même... qui savent ce que c'est que l'université. La question (...) c'est que les entreprises du département sachent bien que l'université a un service de formation continue.

Trata-se de *une publicité de notorité*. Esta forma de contacto, esta divulgação dos serviços da universidade e, ao mesmo tempo, de auscultação das empresas, irá continuar (*Et on va continuer, et on va faire ça, d'ici six mois, sur un autre sujet*).

Esta estratégia é considerada fundamental para o desenvolvimento das relações com as empresas, no sentido de desenvolver a formação contínua oferecida pela universidade, também já numa perspectiva de adequação da formação às necessidades das empresas:

Mais s'adresser aux entreprises... ça c'est un discours que tout le monde a, bien sûr, on doit aller vers les entreprises. Pratiquement, comment fait-on? On a une liste d'entreprises, on va sonner aux portes, on dit: «Est-ce que vous voulez des formations? On fait des formations en médecine, en droit, en pharmacie, en lettres, en...» les gens vont pas vous prendre au sérieux... C'est pas comme ça qu'il faut faire. Donc, nous, ce qu'on souhaite faire, c'est faire d'abord que les entreprises nous connaissent, ce qui n'est pas encore bien le cas, et qu'elles sachent qu'on peut faire des formations sur mesure par rapport à leurs besoins, et puis qu'elles voient qu'on les écoute.

Entretanto, a fragilidade das relações deste serviço de formação contínua universitário com as empresas não deverá ser visto como caso único, já que:

Les universités, elles ne sont pas très tournées vers les entreprises, c'est bien claire, il faut le dire, ici en France elles ne sont pas très tournées vers les entreprises et c'est... à chaque fois... qu'il y a eu... des relations particulièrement constructives entre l'université et l'entreprise, que ce soit pour la recherche, pour la formation continue, ou pour un domaine d'application, etc., ça a toujours débuté par une relation entre un universitaire et un chef d'entreprise, qui se sont compris et qui ont voulu développer des choses, travailler ensemble.

Aquilo que existe na generalidade das universidades francesas teria, pois, sido desenvolvido na base de relações informais. Este parece também ser o caso na universidade de Tours. Com efeito, a iniciativa das mesas redondas com empresários partiu do director deste serviço, com base num conhecimento pessoal na empresa de informática a ser contactada (*il se trouve que c'est un de mes amis, je le connais (...) ce Monsieur y représente son patron*).

De qualquer modo, a nova orientação do serviço de formação contínua traduz-se muito especialmente na criação, há dois anos, de um posto destinado aos serviços comerciais e de marketing. Para esse posto foi contratado, a tempo completo, um antigo professor de ciências económicas e sociais do ensino secundário, pelo seu conhecimento da formação contínua, e pelo seu conhecimento do funcionamento das empresas. No dizer de André Gramain,

(...) il a une vision très claire du fonctionnement des entreprises. Comment fonctionne l'entreprise, pourquoi, comment la gestion des ressources humaines, etc., il a une vision très claire. Et ça c'est un atout pour moi.

Este profissional ocupa-se não apenas das relações comerciais como também da validação dos saberes profissionais dos alunos da formação contínua.

Para que o serviço tenha uma maior visibilidade junto das empresas, foi editado um catálogo de formação contínua, com as áreas de formação e cursos. A publicidade é também feita nos jornais, semanários e revistas profissionais.

Foi, entretanto, referido um caso de formação por medida, que foi feito a pedido de uma empresa.

12.6. Tipos de formação

As formações oferecidas são formações longas, de cada UFR (*Unité de Formation et Recherche*), designação que substitui a de faculdades. Trata-se de DESS (*Diplôme d'études supérieures spécialisés*), com a duração de cinco anos (*bac plus cinq*). O DESS tem o mesmo nível que o DEA (*Diplôme d'Études Approfondies*), *mais c'est plus appliqué...pour... ça débouche directement sur l'emploi. Alors que le DEA, maintenant, va vers la théorie, va vers le doctorat.*

Existem, pois, diplomas em todas as áreas de formação da universidade – letras, ciências humanas, direito, economia, farmácia e medicina. Existe ainda um diploma em estratégia e engenharia de formação de adultos, que é realizado em colaboração com outra universidade francesa – a de Rennes.

Embora estejam a ser dados passos no sentido de oferecer formação especificamente dirigida para as empresas, a verdade é que ela não existe ainda como tal (*On n'a pas de champs spécifique de formation pour les entreprises*).

Estão, actualmente, a ser dados passos nesse sentido. No entanto, os serviços de formação contínua da universidade oferecem formações em áreas que interessam às empresas, como é o caso da fiscalidade, da contabilidade, da gestão ou da engenharia da formação. A iniciativa da inscrição em formação, porém, até agora, tem partido dos indivíduos interessados e não das empresas interessadas em formar os seus colaboradores.

Os cursos são presenciais. Não existe ainda formação à distância. Este é, porém, um campo que se pensa explorar (*on va avancer là-dessus*), já que, por um lado, as empresas em França pedem cada vez mais este tipo de formação, por ser mais barata e pelo facto de o trabalhador não ter de sair do seu posto de trabalho e, por outro lado, esta formação pode auxiliar a formação presencial. Um obstáculo à implementação da formação à distância é, porém, a falta de saberes técnicos na matéria:

(...) j'attends qu'il y ait un service de l'université, qui est la technique, et les savoirs, la compétence, pour y mettre les professeurs, pour qu'ils organisent leurs cours avec la partie de présence et la partie on-line. Mais je peux pas demander aux professeurs d'inventer toute la technique et la compétence on-line.

O responsável pelas relações comerciais, por seu lado, pensa que a universidade de Tours está muito atrasada neste campo, mesmo relativamente ao que se faz em outras universidades francesas. Isto dever-se-á a constrangimentos que virão da parte dos professores, mas também a constrangimentos de ordem institucional, que têm a ver com o funcionamento do Ministério da Educação:

(...) moi je considère que l'université est très en retard par rapport à ça. Et notre université n'a rien développé, contrairement à d'autres universités. (...) ce qui manque, c'est l'investissement d'un enseignant qui servirait de pivot au frein des professeurs. Mais il y a aussi des freins d'ordre institutionnel (...). Alors on a interrogé le Ministère de l'Éducation Nationale pour savoir comment ça pourrait évoluer. La réponse a été extraordinaire. La réponse a été: expérimentez et rendez-nous compte, comme ça on pourra imaginer quelque chose au niveau nationale. Mais personne n'a envie d'expérimenter, on va pas demander à un enseignant de consacrer 300 heures ou 1000 heures à l'université...

A opinião do director do serviço não é favorável a uma formação à distância por si só, defendendo antes a formação à distância como complemento da formação presencial:

(...) je ne crois pas au on-line tout seul. Mais je crois qu'il est très nécessaire comme complément. (...) mon point de vue c'est que, pour une formation d'adultes, il est très important que les personnes viennent à l'université. Il y a rencontre, il y a un retour aux études, et que... la deuxième chose c'est que, comme il s'agit d'adultes qui ont leur vie, leur famille et pas forcément ici, il faut qu'on mette au point des compléments on-line.

12.7. Financiamento da formação

O financiamento da formação é muito diversificado, já que existe um complexo e alargado sistema de financiamento da formação contínua em França. São sobretudo as regiões (*Conseils Régionals*), mas também o estado, as empresas e os próprios indivíduos em formação que pagam os cursos. Uma vez que as empresas são obrigadas a pagar uma quota para a formação (conforme tivemos ocasião de explicitar, com detalhe, no capítulo anterior, sobre a Universidade de Lille, no que concerne a legislação) existem circuitos financeiros muito importantes devido a esta obrigação imposta por lei. Deste modo, qualquer indivíduo

que se queira inscrever em formação contínua, dispõe de um serviço, na universidade, que o ajuda a encontrar o esquema financeiro que melhor o pode ajudar a não custear, ele próprio, a sua formação, ou a reduzir as suas expensas ao mínimo possível:

Donc, on essaie d'explorer, avec chacun des demandeurs, un par un – et ça il faut vraiment le faire individuellement - on essaie d'explorer, avec chacun des demandeurs, l'ensemble des prises en charge possibles, de façon à ce qui n'est pas lui à payer.

No caso em que seja difícil encontrar financiamento, *on pratique un tarif réduit. Mais il faut qu'on ait exploré les financements.*

12.8. Estratégia face à competição

Existe um grande número de organismos de formação em França, a maioria dos quais privados. Três ministérios têm organismos públicos de formação contínua – o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e o Ministério da Agricultura.

Et puis vous avez quelques ministères qui ont des petites antennes – le Ministère des Anciens Combattants a un petit réseau, le Ministère de la Santé a un petit réseau.

A concorrência situa-se, sobretudo, no sector privado, já que não existe concorrência entre universidades:

La concurrence entre universités, moi je dirais qu'elle se règle assez bien, c'est à dire que... il y a une bonne ambiance entre les services de formation continue des universités qui se rencontrent régulièrement, disons, deux fois par an, trois fois par an.

Esses encontros não têm como objectivo, aliás, resolver problemas de concorrência entre universidades, mas antes debater, em conjunto, problemas encontrados e partilhar experiências. Entre universidades existe, portanto, cooperação neste campo da formação contínua, e a concorrência resumir-se-á à excelência que cada universidade poderá alcançar (*Il y a la concurrence, c'est d'essayer de faire mieux que l'autre, c'est tout*).

O facto de não existir concorrência entre universidades dever-se-á, também, à tradição da universidade se ver a si própria como um serviço público:

C'est un service public qui est donné pratiquement gratuitement aux étudiants, avec une mission de service public. Les universitaires considèrent que c'est leur rôle social de transmettre leur savoir. Donc... on n'imagine pas que les universités que font tourner la formation continue auraient un changement de raisonnement on ne va pas regarder à quel prix telle formation est vendue à Strasbourg, et puis aller à Strasbourg pour vendre la formation, pour la rendre moins chère. On n'est pas du tout dans cette logique-là.

O que prevalece, mesmo na formação contínua, *c'est la logique service public*. Quanto à *logique commerçante*, ela não parece ter a menor razão de ser: *Ça nous choque, d'ailleurs*.

No que diz respeito à concorrência com as universidades privadas, ela não pode existir à partida, já que em França as universidades privadas não podem conferir diplomas. De qualquer modo, existem muito poucas universidades privadas em França. Existe uma, em Angé, uma universidade católica, que é uma concorrente, na medida em que faz formação contínua. Contudo, à partida, está numa posição de inferioridade relativamente a Tours:

Ils ont besoin de nous parce qu'il faut obtenir leur diplôme, donc ils veulent s'associer avec nous, pour délivrer notre diplôme.

As duas universidades estão em negociação, nesse sentido. Em todo o caso, é necessário alguma cautela (*Mais on sera attentif à ce que notre diplôme ne parte pas là bas*).

Em termos de concorrência com o sector privado, para além dos saberes específicos que a universidade detém, o facto de as universidades poderem atribuir diplomas, o que não podem fazer os organismos de formação privados, é considerado um factor altamente positivo, num país onde o diploma é ainda detentor de uma importância enorme:

On a un atout de concurrence, me semble-t-il, avec le privé, parce que (...) nous avons la possibilité de délivrer les diplômes, ce que les entreprises privées de formation ne peuvent pas faire. Donc notre atout, si vous voulez, en termes de concurrence, notre atout c'est de faire des formations diplômantes. Vous savez que dans ce pays le diplôme c'est culturellement quelque chose de très important.

Face ao grande número de possíveis concorrentes, a superioridade da universidade estará também, e sobretudo, nos saberes, nos conhecimentos que não existirão nos organismos privados. A clientela existe, o que falta é informação, a fim de que as empresas possam ter

conhecimento daquilo que a universidade lhes pode oferecer. A informação é, pois, a mais importante estratégia face à concorrência:

(...) pour nous la concurrence c'est plutôt de l'information de la clientèle. (...) l'université apporte des atouts que n'ont pas les organismes privés.

São, seguidamente, referidos os principais competidores que o SUFCO enfrenta, tanto no sector público como no privado.

Principais competidores no sector público

Centre National d'Enseignement à Distance (C.E.D.), organismo público, muito pouco considerado pelo director deste serviço:

Qui vent de la formation. Alors, lui, vraiment, sans état d'âme. (...) Sans état d'âme, c'est-à-dire sans morale, sans éthique.

Seja como for, este é considerado um verdadeiro concorrente, uma vez que atribui diplomas reconhecidos pelo estado (qui prépare avec diplôme d'état, donc c'est un vrai concurrent. ...) il est public, il est éducation nationale aussi. Son directeur est un recteur).

Conservatoire Nationale des Arts et Métiers, criado há 200 anos, para dar formação contínua ao nível de técnicos. Hoje, porém, forma também engenheiros e atribui pós-graduações. As vantagens deste concorrente são evidentes:

(...) un seul objectif qui est la formation d'adultes, un savoir de 200 ans, des implantations dans toute la France, et qui a envie de se développer, c'est-à-dire qui a envie d'empiéter sur le terrain, sur tous les terrains.

A estratégia encarada para fazer face a este concorrente de l'interne, visto que pertence ao Ministério da Educação Nacional, é a de estabelecer cooperação (*on peut aussi travailler avec lui*).

Principais competidores no sector privado

Escolas de Comércio, que competem com as faculdades de direito e de economia. Aqui não funciona a superioridade do diploma conferido pela universidade, já que os seus cursos têm grande projecção no meio empresarial:

Elles proposent des diplômes qui sont bien reconnus par les entreprises et qui ont tendance à être plus reconnus que certains diplômes de l'université.

A formação destas Escolas de Comércio é de tal modo prestigiada que serve de modelo a cursos de formação contínua organizados por professores universitários das mesmas áreas. Para além disso, essas escolas recrutam, por vezes, os serviços dos professores universitários:

(...) les enseignants de sciences économiques, pour ne pas paraître en retard par rapport au dynamisme des Écoles de Commerce, les copient, font des diplômes qui ressemblent et parfois même vont donner des cours dans les Écoles de Commerce (...). Donc, en ce moment, c'est une concurrence privée importante, parce qu'elle a une incidence sur les contenus, sur l'organisation pédagogique même.

A superioridade dos cursos destas escolas é sentida pelos professores de gestão e de direito da universidade de Tours. Que estratégia face a estes concorrentes?

Alors... là encore ces collègues de gestion, de la faculté... et de droit... moi, le discours que je leur tiens c'est que l'université apporte autre chose qu'une École de Commerce, et que la concurrence doit pas se faire sur les frics, la concurrence doit se faire sur les contenus. Nous sommes autre chose, l'université c'est autre chose. En particulier, l'université c'est pas uniquement la gestion, il y a les sciences économiques derrière, qu'il n'y a pas forcément dans les Écoles de Commerce.

AFPI – Association pour la Formation Professionnelle dans l'Industrie, que faz formação para técnicos da indústria.

Instituto Regional de Formação dos Trabalhadores Sociais, um centro de formação no hospital de Tours, considerado um concorrente importante no sector social. Também aqui a importância do diploma vale pelo seu reconhecimento a nível empresarial.

Os **OPCAREG** têm também organismos de formação qui leur sont très proches.

12.9. Legislação

(Ver a mesma secção no capítulo anterior, sobre a universidade de Lille).

12.10. Os cursos

Os cursos são os mesmos que os da formação inicial, sendo contempladas as áreas de formação das diferentes faculdades existentes na universidade. Assim, existem, ao nível da formação contínua, todos os DESS (*Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées*), alguns *diplômes d'université (...) qui ont été créés avec un objectif de formation continue*.

C'est-à-dire qu'en fait on a organisé certains diplômes... pour les publics de formation continue. Mais, parfois c'est un diplôme qui existe en formation initiale qui est reproduit avec une autre organisation en terme de calendrier (em paralelo).

Portanto, em muitos casos, os públicos de formação contínua seguem os mesmo cursos que a formação inicial, mas adaptados a alunos adultos, *ce qui n'est pas formation continue au sens on entend en général en Europe, mais qui permet quand même, du point de vue de l'intéressé, de suivre effectivement une formation et d'obtenir son diplôme*.

Duração dos cursos

Os cursos que hoje existem são, pois, cursos longos (*bac* mais cinco anos), que conferem os mesmos diplomas que a formação inicial. A duração destes cursos é de 300 a 500 horas. Deseja-se, no entanto, criar cursos curtos (*vers quoi on voudrait travailler, c'est sur des actions de formation courtes*).

Foi referida a existência de algumas formações curtas: *on a quelques stages de formation courte. On a des stages qui font... une demi-journée, une journée, trois jours, un jour, on a quelques stages comme ça*.

Não foi, porém indicada, em concreto, qualquer acção de formação deste tipo, pelo que a ideia que ficou é que ela é irrelevante no conjunto da formação.

Relativamente aos pré-requisitos para as inscrições nos cursos, elas existem apenas para os cursos longos (*Formation courtes, peut s'inscrire qui veut*) e são as mesmas que para a formação inicial. No entanto, para a formação contínua, existe a validação dos saberes profissionais:

Si quelqu'un n'a pas la licence, on peut utiliser le système de la validation des acquis professionnels (...). Donc quelqu'un peut s'inscrire en maîtrise s'il n'a pas la licence, mais une expérience professionnelle suffisante. Il y a un jury qui le décide. Si à la fin de la maîtrise il n'obtient pas son diplôme, il n'a rien, ni même la licence. Mais il a été autorisé à s'inscrire. Et puis il y a une autre validation qui consiste à dire... on va vous donner la licence, ou une partie de licence, parce que vous avez les compétences.

Certificação dos cursos

A certificação é a mesma que para a formação inicial:

(...) on délivre donc des licences, des maîtrises, des DESS - no que diz respeito aos Diplômes d'État - (...) puis on délivre aussi des DU, c'est-à-dire des diplômes universitaires, qui sont des diplômes spécifiques à une université. On peut demander à un organisme interministériel de reconnaître le niveau d'un DU, d'un diplôme universitaire, de dire si c'est équivalent à un diplôme bac plus 4, bac plus 3, bac plus 2, de façon à permettre la reconnaissance de ce diplôme par les entreprises au niveau des salaires.

Quanto às formações curtas, elas não conferem certificação, *on donne une attestation, mais c'est une attestation de présence, en réalité. On ne valide pas les acquisitions.*

12.11. Os públicos alvo

Uma vez que a maioria da formação não difere muito da formação inicial, os públicos alvo diferem sobretudo no que diz respeito às áreas de formação:

Oui, comme on est très disciplinaire, les cibles sont différentes suivant les formations. (...) sur chacun de ces diplômes il y a un publique qui est défini, donc le publique cible pour chacune de nos formations, on l'a défini, c'est pas si facile, hein... mais...

Em geral, os públicos vêm definidos, caso a caso, nos catálogos de formação:

Donc les publiques, vous voyez ici, ce sont les salariés domaine de l'éducation sociale, à chaque fois il y a eu un publique cible.

12.12. Os professores

Os professores da formação contínua são os mesmos da formação inicial, ou seja, professores das diferentes faculdades. Raramente, recorre-se a indivíduos exteriores à faculdade: *Ce sont des gens qui ont une compétence... oui, dans des domaines où l'université n'a pas de compétence, ou bien pas de disponibilité.*

Mas como é que os professores da universidade, em geral, como encaram eles a formação contínua? A sua maneira de encarar esta formação é determinada, em grande medida, pela lei que regulamenta as carreiras do ensino superior.

(...) en parlant d'un enseignant universitaire, pour progresser dans sa carrière, le fait qu'ils investissent en formation continue ne joue pas, ne compte pas.

É sobretudo a investigação e as publicações que contam. O que acontece é que:

Celui qui s'investit beaucoup en formation continue, ça sera forcément au détriment de ses publications. Donc, on peut dire que la loi ne nous incite pas à faire de la formation continue. On peut faire de la formation continue... les heures qui sont faites en formation continue sont, la plupart du temps, faites en plus des heures de formation initiale, en complément de service. Donc, c'est facultatif.

Por outro, não existe tradição de ligação entre universidade e empresas. Talvez por isso seja sentida uma certa inércia face à formação contínua (*je trouve qu'il y a une inertie générale*). No que se refere à formação por medida, em que tem que existir um contacto mais estreito com as empresas, aí fala-se mesmo de resistência:

(...) je parle effectivement de résistance des enseignants. Trois fois l'an dernier, pour des projets, j'ai eu une demande très précise d'une entreprise, que j'ai bien comprise, que l'ai bien formulée à l'enseignant, et les trois fois ça n'a pu fonctionner, parce que les délais de réponse étaient considérables, parce que l'enseignant tenait à reproduire le cours qu'il avait fait... à des adultes, ou parce que... il n'était pas d'accord sur les questions rémunération... alors que c'était fixé par les textes. Alors... donc, là, on peut parler de résistance.

Poderá ter a ver com a vontade de não se comprometer com o mundo económico; o certo é que se verifica uma resistência evidente em tudo o que tenha a ver com ligação às empresas.

Assim, quando foi proposta uma deslocação a Lyon para uma mesa redonda com empresas do sector informático, *les gens de la fac des sciences, ils disent: «moi le monde de l'entreprise, c'est pas mon truc». C'est pas mon truc, ça veut dire j'ai pas envie de me compromettre avec ces gens-là. Mais c'est clairement dit. C'est clairement dit!*

No entanto, os professores que trabalham actualmente na formação contínua têm-no feito espontaneamente. Por exemplo, quando organizam um curso, apresentam o diploma ao serviço de formação contínua, *en disant, ce diplôme concerne la formation continue.*

No que se refere à formação pedagógica dos professores, o professor da formação contínua não tem qualquer formação específica para leccionar estes cursos:

Non, on fait pas de formation. Pas non plus de formation initiale. Oh! C'est tout, les universitaires français savent... et définitivement.

Um outro aspecto a considerar é a remuneração destes professores. A maior parte trabalha na formação contínua em regime de horário extraordinário, *on organise leur service pour la formation initiale, et puis s'ils font la formation continue c'est en plus.*

Em casos especiais, a formação contínua é incluída no seu horário lectivo normal:

(...) il existe également des enseignants qui ne peuvent pas faire leurs 200 heures de cours (horário que os docentes devem cumprir anualmente), parce que, depuis qu'ils ont été recrutés, leur public s'est évaporé, ou ont changé, ou je ne sais pas, donc, on a actuellement ici, dans ce service, 2 ou 3 enseignants pour lesquels les heures de formation continue sont comptées sur leur service. (...) Mais... c'est quand même la minorité. Pour la plupart, c'est un travail supplémentaire et une rémunération supplémentaire.

A questão remuneratória serve também um pouco de estímulo para a participação na formação contínua:

Il y a tout de même des avantages pour les professeurs qui font de la formation continue (...) qui sont décidées par le Conseil d'Administration de l'université, ça il faut dire, le responsable d'un diplôme a une indemnité de responsabilité, parce qu'il s'occupe... pour les diplômes professionnels, parce qu'il a eu des contacts avec l'entreprise, etc., et quand il le fait en plus en formation continue, il y a un supplément. De même, pour le suivi des stagiaires de la formation continue, il y a une rémunération. Comme la formation continue est payante, on

a ici un budget, pour payer la formation, pour payer les enseignants, pour payer... une partie pour rémunérer la responsabilité et le suivi des stages.

E um tal incentivo parece mais que justificado, já que, para adaptar os cursos aos adultos trabalhadores existem também aulas aos sábados e domingos.

12.13. O modelo pedagógico

Embora não exista um modelo pedagógico explícito, existe um modelo implícito:

Le modèle implicite c'est le modèle du cours magistral délivré aux étudiants. Mais... il y a des gens qui font exception. Il y a des gens qui font exception, mais...

O serviço de formação contínua tenta dar uma visão diferente da tradicional:

Ce que fait ce service... ce service encourage... (...) on n'enseigne pas de la même façon à des adultes qui ont des envies professionnelles qu'à des étudiants. Disons, finalement, qu'il y a un modèle pédagogique qui se fabrique tout seul du fait que nous encourageons l'existence de groupes spécifiques.

O modelo pedagógico aparece como algo que surgirá, inevitavelmente, com o tempo, através das práticas:

Pour moi, ça viendra! Pour moi ça viendra de façon inéluctable. (...) je pense que si vous venez nous voir dans deux ans, avec un peu de chance, il sera admis que j'ai mon mot à dire sur la pédagogie d'adultes.

Quanto aos materiais pedagógicos, eles são os mais variados: papel, rectoprojector, video e computador.

12.14. Parcerias

A nível nacional, existem parcerias com outras universidades no âmbito de cursos que são organizados conjuntamente. Existem ainda parcerias com outros organismos de formação:

Chambre de Commerce de Potiers, Institut du Travail Social, hospital de Tours e ainda Les Maisons Familiales de Reims.

A nível internacional, *avec le Canada il y a eu quelque chose*, com universidades, nomeadamente a de Montréal.

O serviço de formação contínua da universidade de Tours é também membro da EUCEN, como, aliás, todas as universidades contempladas neste estudo.

12.15. Observatório

Não existe ainda nenhum observatório para acompanhar a evolução profissional dos formandos (*Pas encore. Not yet*). Quanto à avaliação da formação, só de modo informal ela existe, quando alunos descontentes se dirigem ao serviço, dando conta do seu descontentamento:

(...) on connaît des formations pour lesquelles ça marche mal, parce que... on a des lettres de stagiaires qui sont mécontents, parce que... on a des informations de cette nature-là.

Não existe tradição de avaliação da qualidade da formação nas universidades francesas, por esta razão, o serviço não dispõe, sequer, de qualquer instrumento de avaliação:

Non, on n'a pas d'outil de... du type d'évaluation de la qualité, il y a quelques indicateurs, qui ne sont pas homogènes, et qui ne sont peut-être pas totalement pertinents non plus. (...) l'université a beaucoup de mal à se poser la question de la qualité de ses formations.

Se existisse formação para as empresas, o que não acontece no estado actual, isso seria necessário, já que é uma exigência das próprias empresas:

Si on avait des formations des entreprises, on serait obligé de mettre les... s'il y avait plus de formation parce que les entreprises nous le demandent.

12.16. Opinião sobre a universidade e a formação contínua

As empresas e a sociedade em geral exigem pessoas com cada vez mais competências, competências que não podem ser desenvolvidas, na sua totalidade, na formação inicial:

(...) il y a eu une élévation du niveau de compétences dans la société, dans l'entreprise. On ne peut pas allonger indéfiniment la formation initiale, (...) et elle doit être complétée par une formation tout au long de la vie, et là, l'université a son rôle à y jouer. Et c'est à nous d'organiser les études un peu différemment.

Nas universidades francesas, o incitamento vem sobretudo de cima, dos responsáveis do Ministério da Educação:

Le ministre de l'éducation nationale, Claude Allègre, c'était en 98, il a fait une circulaire très forte sur la formation continue dans l'enseignement supérieur, et a fait une incitation forte sous forme d'un concours. Ma surprise a été, tout de même, que les deux universités d'Orléans et Tours n'ont pas répondu au concours. Vous voyez, sur les 80 universités, il y a eu une trentaine ou 25 réponses au concours. Pas plus. J'en sais rien, mais, si vous voulez, c'est pour dire que... il y a eu une incitation forte qui est venue du ministre, lui-même... maintenant, ça avance.

Talvez deva dizer-se, por outro lado, que o Estado não diminuiu o financiamento das universidades, embora o número de alunos em formação inicial tenha diminuído, por razões demográfica, e existam professores sub-aproveitados:

(...) on ne manque pas vraiment de professeurs... et je vois, dans mon département de mathématiques, la plupart des collègues sont en sous service, pratiquement...

Porém, se o número de alunos em formação inicial tem vindo a diminuir, eleva-se o número dos adultos que procuram a universidade para completar uma formação inicial que não foi concluída ou para actualizar os seus conhecimentos:

Donc les gens quittent l'enseignement universitaire souvent plus tôt qu'ils ne le souhaiteraient, et pour des contraintes et par échec. Mais après ils prennent des places dans le monde du travail, et au bout de quelques années, il y a quand même une dimension

spécifique à l'université qui leur fait défaut, c'est l'ouverture, (...) c'est l'exactitude de leurs connaissances.

A universidade será o local onde verdadeiramente se pode proceder a uma actualização dos conhecimentos, dada a sua vocação de investigação (*On a l'état de la science à un moment donné, ce qui n'est pas le cas ailleurs*).

De qualquer modo, o complemento da formação, a procura do diploma, continua a ser um forte incitamento à formação contínua:

(...) et puis, dans leur carrière, le fait de ne pas avoir un diplôme leur limite, parce que, malgré tout, malgré ce que disent les entreprises, dans l'entreprise, le diplôme est quand même une reconnaissance. Donc il y a même une demande assez forte des individuels pour venir vers les... vers les entreprises.

Notas

^{cxxxix} Este breve historial do SUFCO foi realizado a partir de entrevista realizada a André Studer, o anterior director dos serviços que deram lugar ao actual Serviço Universitário de Formação Contínua. As informações de Studer resumiram-se a este breve historial.

CAPÍTULO XIII

Universidade de Oxford

(Caso inglês)

13.1. Breve nota introdutória

A formação contínua na Universidade de Oxford, no sentido de *lifelong learning*, tem uma tradição muito antiga. Com efeito, como nos afirmou o Director do Departamento para a Formação Contínua, as suas origens *go back to the eighteenth century*, quando surge um movimento constituído por um grupo de indivíduos que tentava convencer a Universidade a criar este tipo de formação.

De entre esse grupo de indivíduos, alguns pretendiam alargar a formação de clérigos (durante muito tempo a missão da Universidade de Oxford foi a formação de clérigos), trazendo mais alunos à universidade, para serem formados novos padres.

Um outro grupo tinha sobretudo preocupações de ordem social, com o objectivo uma equidade financeira que permitisse o acesso à educação de nível superior a camadas da população que até aí não o podiam fazer (*Those were members of the population who were excluded from higher education*).

O interesse de um terceiro grupo prendia-se com razões de ordem política e económica:

There were others who were interested for economic reasons, who wanted better educated population, just to support the parliament, in the 19th century, and train more people for business, and so on.

Ainda hoje, a formação de adultos continua a ser um objectivo fundamental da Universidade de Oxford que, através do seu Departamento de Formação Contínua, oferece uma grande variedade de cursos de pós graduação em tempo parcial.

All are planned with the needs of mature students in mind, whether to study for personal enjoyment, to earn a qualification, or to work towards professional and vocational development^{exl}.

Como salienta o Director do Departamento já referido,

(...) we changed our name, and our structure several times, but the purpose has always been more or less the same.

13.2. Breve historial do Departamento para a Formação Contínua

Aquilo a que hoje se chama *lifelong learning* começou por se traduzir num programa de Verão e, mais tarde, em 1908, existiam já *organised university classes, tutorial classes*.

Em 1927, são atribuídas à *Delegacy for Extension Studies* as instalações onde ainda hoje permanece sediada a formação contínua da Universidade de Oxford, na *Rewley House*, em *Wellington Square*, naquela cidade. Em 1971, esta Delegação passa a estar sob a direcção do Conselho Geral de Faculdades (*General Board of Faculties*), e torna-se um Departamento da Universidade. Este departamento expande-se e transforma-se num importante centro de formação contínua na Grã-Bretanha graças, sobretudo, à generosa ajuda financeira da Fundação *W. K. Kellogg*, que teve início nos anos 70:

They were always very supportive in America on continuing education. Always, for a lot of adult education in American companies... and they built a lot of continuing education centres in American industries.

Em 1994, o 36º college da Universidade de Oxford tomou o nome de *Kellogg College*, em reconhecimento pelas benfeitorias da Fundação *Kellogg*, e em homenagem a *Will Keith Kellogg*, que a tornou possível. Graças a esta fundação, o que hoje é o edifício do *Kellogg College*, o único Centro *Kellogg* para a Formação Contínua fora dos Estados Unidos, dispõe de excelentes instalações que compreendem anfiteatro, salas de seminários, biblioteca, e mesmo um centro residencial para alunos. A fundação atribui, ainda, bolsas de estudo para formação contínua em Oxford, a indivíduos de outros países.

O edifício da *Wellington Square* continua a ter o nome de *Rewley House*, e aí funcionam o *Kellogg College* e o *Department for Continuing Education*. O *Kellogg College* é responsável pelos alunos matriculados em cursos de Master, pós graduação e doutoramento em part-time. Todos os outros alunos da formação contínua estão a cargo do Departamento para a Formação Contínua.

13.3. Ligação com a Universidade

O Departamento para a Formação Contínua faz parte da universidade, como departamento dessa mesma universidade. O director do departamento é, pois, sempre indicado pela universidade, embora não tenha que ser, necessariamente, um professor da Universidade de Oxford, podendo mesmo não ser docente universitário (*It's mostly academic, but it could be some people, from somewhere*). O actual director veio de outra universidade.

13.4. Organização da formação

O Departamento para a Formação Contínua está organizado em três divisões: os **programas públicos**, os **programas internacionais** e o **desenvolvimento profissional contínuo**. Passamos, a seguir, a explicitar melhor estas três divisões, utilizando as designações em Inglês:

Public Programs

Trata-se da maior divisão e é, basicamente, a raiz do departamento. Quando a Universidade de Oxford começou a fazer o que, no Reino Unido, é conhecido por *extra mural work*, o que se pretendia era tornar a Universidade acessível à população local. Esta continua a ser a filosofia subjacente ao que se faz nos programas públicos, que se realizam na *Rewley House, to multiclassses, or evening classes and to all day school*. Normalmente não têm a ver com áreas profissionais e podem preencher os tempos de lazer:

(...) you'll look at the programme and you will see that's a broadly based, mostly, you look at and think: but it's not to do with work, it's non-vocational. It's leisure based, in many respects, and people tend to come for interest, and some of them will come to qualifications, in some areas (...).

Muitos destes cursos são de interesse geral, e as suas designações variam, desde “*The Archaeology of Later Roman Britain*” até “*Women and the Church*”, passando por “*Red Queens, Peacocks and the Evolution of Sex*” ou “*Handel at the Opera*”, em áreas tão diversas

como a Arqueologia, a História de Arte, Línguas, Literatura, Música, Biologia, Filosofia ou Ciências.

A iniciativa da realização dos cursos de formação contínua parte, na sua maioria, do Departamento para a Formação Contínua, mas *it's based on knowing what business is interested in and it's also based on knowing what teachers are prepared to teach, so, it's a combination.*

Quanto às necessidades de formação, embora não seja feita uma investigação sistemática, existe um *advisory group* que informa sobre essas necessidades. Por outro lado, além dos contactos informais junto dos possíveis clientes, decorria, ao tempo da nossa visita, um inquérito às necessidades de formação da indústria de alta tecnologia, levada a cabo pelo departamento.

International Programs

Estes cursos dirigem-se a estudantes de todo o mundo. Existe um tipo de cursos destinados a graduados Japoneses e de Taiwan, com a duração de um ano em tempo completo. Existe, depois, uma grande variedade de cursos de Verão, para participantes da Europa, Ásia e América do Norte, cuja duração vai de uma a seis semanas.

Continuing Professional Development Unit (CPD)^{cxli}

Esta unidade, ao contrário das duas anteriores, não está fisicamente situada na *Rewley House*, em *Wellington Square*, mas umas centenas de metros distante, em *St. Giles*, e é esta unidade cujo estudo nos interessa sobretudo, na medida em que é ela que faz a efectiva ligação entre a universidade e o mundo do trabalho, nomeadamente com a indústria. O objectivo do CPD é a formação contínua de profissionais do comércio, indústria e investigação, permitindo-lhes o acesso a uma formação que tem como base a investigação mais recente. Neste sentido, o Centro CPD trabalha com outros departamentos e faculdades da Universidade e a maioria dos indivíduos que frequentam os seus cursos têm formação de nível superior.

Para além destas três divisões, existe ainda um grupo – o TALL (*Technology Assisted Lifelong Learning*), criado em 1996, que trabalha com as divisões referidas. O TALL tem como objectivo investigar e desenvolver novas maneiras de utilizar a tecnologia como suporte da *lifelong learning*. O programa do TALL inclui:

- A revisão e identificação de formas eficazes de aplicação das novas tecnologias à *lifelong learning*;
- A investigação aplicada em tecnologia aplicada à *lifelong learning*;
- O desenvolvimento de planos de cursos e serviços educativos que exploram a tecnologia como suporte da *lifelong learning*;
- A avaliação de todo o trabalho realizado e a divulgação, a nível local, nacional e internacional, dos resultados e conhecimentos adquiridos.

Através deste programa TALL, a Universidade pretende fornecer formação à distância, tendo sido já desenvolvidos dois cursos pela Internet: um *Undergraduate Certificate* em Computação (dois anos, em part-time) e um *Undergraduate Diploma* em História Local (um ano em part-time).

A criação de um curso de formação contínua (estamos a referir-nos, concretamente, à formação organizada pelo CPD) obedece a um processo algo complexo. Tratando-se de um curso acreditado (os cursos mais longos, que conduzem a uma graduação), tem que se proceder, em primeiro lugar, à sua validação:

And that validation process will involve the course going to a number of committees for approval throughout the university, at every stage for everything, you know, have you got the right teachers, have you got the right materials, is the time right, is the curriculum right, what will be the entrance requirements for the students (...).

Até que, finalmente, o curso é autorizado e acreditado pelo *General Board* da Universidade.

Em alguns cursos, como é o caso do de Bio-informática, o curso tem de passar por vários departamento, neste caso dez, e todos esses departamentos se têm de pôr de acordo sobre o programa. Depois de ser conseguido esse acordo, o curso transita para o Comité da Formação Contínua onde são analisadas outras questões como a do financiamento. De qualquer modo, trata-se de um processo moroso:

(...) it's a long process, because there are all these meetings and if they need changes are made, then it has to go back to the politics, and so on.

Neste processo estão envolvidos representantes ao nível da academia, professores dos departamentos envolvidos, mas também gente da indústria:

(...) representatives from both academic and administration in the university centre administration and from here in the department and... academic people from whichever department involved in the program, and industry people.

Os professores são os responsáveis pelo desenho dos currículos.

As questões relativas ao financiamento e ao marketing dos cursos organizados pelo CPD são da sua responsabilidade, uma vez que esta unidade labora em regime de autofinanciamento:

So, we have to make them pay. So, we have to work out what fees the market will bear, how much to spend on advertising, what we can afford to spend on teaching, and so and so. So, we have to work all that.

Quanto à publicitação dos cursos, ele faz-se de muitas maneiras, mas está dependente, é claro, do orçamento de que se dispõe:

(...) we do it in every way we can. Everything from creating publicity materials, sending them far wide, (...) we're trying to use the worl wide web a lot more, e-mailing...(...) We will put advertisements in specialists press, as well, also we do sometimes talk to professional associations who have particular mailing lists, or may have newsletters and things like that in which we can promote our activities.

Todavia, o contacto directo com as empresas é considerado vital para o marketing dos cursos:

(...) talking to companies directly, I think we need to do much more of that than we have done so far. There's no substitute, I think, for actually talking to people face to face and convincing them (...)

13.5. Relação com as empresas

A relação com as empresas é considerada muito positiva, embora seja necessário melhorar cada vez mais este relacionamento. Tradicionalmente, a universidade não é muito acessível, mas este Departamento tem feito esforços no sentido de uma aproximação às empresas e do

conhecimento das suas necessidades, e tem conseguido bons resultados. Assim é que, no que concerne à relação do departamento com as empresas,

It's getting stronger, it's not close enough, but it's getting better. Oxford has had a reputation for being very difficult to approach, the rest of the university, but I think this department is... tries to be very approachable, so we now have quite a lot of links, so the people really come and tell us what their needs are. But there's a lot more to be done.

Reconhece-se que a maior parte da formação dirigida às empresas se tem destinado principalmente a grandes empresas, já que as PME têm mais dificuldades, a nível estrutural, para dar formação aos seus empregados. A informação sobre os cursos existentes é posta a circular, através da Internet, pelo que tanto as grandes como as pequenas ou médias empresas têm acesso a ela. O que se passa é que as grandes empresas são as que mais procuram a formação oferecida.

Quando são criados cursos destinados às empresas, mesmo que não sejam cursos à medida, mas aquilo a que normalmente se chama por catálogo, há sempre um diálogo com a indústria de modo a que os cursos vão de encontro às necessidades dos clientes. Por isso mesmo, o currículo inicialmente concebido pode ter alterações sucessivas fruto desse diálogo:

(...)it's certain that it would be toing and froing and discussing (...) it wouldn't be just something that the university dreamed up entirely by itself necessarily and it's almost certainly going to be modified by industry input (...).

13.6. Tipos de formação

A formação actualmente existente é sobretudo presencial. São oferecidos cursos por catálogo e formação por medida (*tailor-made*):

(...)We also run courses in-house for companies. That means that's a tailor course, specially for a group of people within a particular company.

É de salientar, entretanto, que nem sempre estes últimos cursos são muito diferentes daqueles que são oferecidos por catálogo:

In practice, it's very often the open course with a few changes to it to accommodate the needs of the company rather than something that's completely different and separate.

Relativamente aos chamados cursos por catálogo, eles não são propriamente cursos por catálogo no sentido restrito, visto que a universidade não apresenta uma oferta de formação sem que haja consulta às empresas:

(...) these courses are put together in consultation with the industry. So they're not by catalogue in the strict sense that we have it taught to anybody and put them together and say you want this or don't you want it. We're trying all the time to work with industrial partners to put things together.

No que diz respeito à formação à distância, pensa-se que é preciso tentar também essa via (*I think we have to try. We're running some now, quite successful. A small one*).

Poderá funcionar como actualização de conhecimentos, sobretudo para ultrapassar as limitações de tempo:

I think for some purposes it would be very useful (...) I think it will be good for professional updating business. If you'll be very busy, you really want to take the courses by sitting at a desk, I think that's fine.

No entanto, esta é apenas uma via, porque *for a lot of people (...) it's better to have a social interaction.*

Na verdade, o melhor será um compromisso entre as duas (*I think the best arrangement is a combination of on line and classroom*).

Todavia, a formação contínua à distância não está ainda muito incrementada no Departamento de Formação Contínua. Apenas a nível dos Programas Públicos, existem dois cursos via Internet: um *Undergraduate Certificate* em Computadores, cuja duração é de dois anos em part-time e um *Undergraduate Diploma* em História Local, com a duração de um ano em part-time.

No que diz respeito especificamente à Unidade de Desenvolvimento Profissional Contínuo (CPD), *it's starting in a small way*. Com efeito, está em execução um curso de Imunologia que corresponde a um curso de dois dias que actualmente é oferecido apenas em formação

presencial. No entanto, existe a consciência, por parte da directora daquela Unidade, de que a elaboração de formação à distância é um processo moroso, sofisticado, que exige não só ferramentas, mas também muitos conhecimentos da especialidade.

Para dar apoio à formação contínua nesta vertente da formação à distância, foi criado, em 1996, o TALL – *Technology Assisted Lifelong Learning*, com um grupo de especialistas na matéria. Embora ainda não existam cursos à distância no CPD, o TALL tem dado colaborações pontuais que vão, de certo modo, fazendo ganhar experiência relativamente ao que poderá ser feito no futuro. Assim, no curso de *evidence based health care*, a discussão em grupo foi feita on-line com bons resultados.

Na opinião da directora do CPD, a formação à distância pode ser importante para determinados cursos para as empresas na medida em que poupa tempo:

(...) people do like the flexibility of other ways other than face to face learning, certainly because time is so precious in industry. It's extremely difficult for people to get array, because they're crucial members of project teams, and in small companies they just cannot be spared (...) money is not unimportant but time is even more important.

Talvez uma combinação da formação presencial e à distância seja o ideal: *on-line delivery perhaps in conjunction with face to face is important.*

De qualquer modo, a formação presencial parece ser imprescindível, mesmo nos cursos de formação à distância:

Even the certificate in computing, students have to come for one week in Oxford.

A directora do CPD chama, no entanto, a atenção para o facto de, na formação à distância, o aluno ter de encontrar tempo para trabalhar na sua formação, porque o facto de ser à distância não significa que se exija menos do aluno que tem, na verdade, muito trabalho pela frente.

De toda a maneira, nem todos os profissionais das empresas desejam a formação on-line. É que o aspecto da aprendizagem em grupo é muito importante e isso é muito difícil de ser feito à distância:

There is a reason why people don't want on-line (...) the people want to meet other people in their professions and share ideas, it's very, very important, that's an important dimension.

(...) I think we have a very long way to go, in terms of really providing a support for them in on-line.

Para além desta questão, e no que diz respeito à formação para as empresas, pensa que a formação à medida, por exemplo, ficaria demasiado dispendiosa.

Mas qual destes dois tipos de formação será mais eficaz, será de preferir no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho? A resposta não pode ser unilateral, no entender da directora do CPD:

It's not an either or situation. (...) I'm sure that we'll get better and better making good use of new technologies for learning. (...) in terms of delivery curriculum and so on, there will be an overlapping development in that area, but a face-to-face bit, the personal bit, will always be there.

Contudo, mesmo na formação on-line pode e tem de existir interacção entre o formador e o formando, que pode ser satisfatória, como diz a experiência da mesma profissional, que também colabora na *Open University*:

Now, I still think the personal bit can be delivered in number of ways, and I don't think it's a choice between on-line and non on-line (...) at my Open University (...) I talked to them on the telephone, I write to them, I e-mail them (...)

Mas será que a formação on-line pode substituir a formação presencial? A nossa interlocutora pensa que sim, em algumas áreas. Na maioria dos casos, porém, o ideal será uma mistura dos dois tipos de formação – on-line e à distância.

(...) we don't think these are either or issues. It's more like and, and, what mix, and how we mix it, and how do we do it.

No entanto, a partilha, a interacção gerada pela situação presencial poderá ser, em determinados casos, insubstituível:

I suspect that there'll always be a need for mixing people, you know, learn, you know, why did you come to England? Because it's good to talk and to share, and to see...

13.7. O financiamento da formação

No que diz respeito aos cursos CPD, embora a Unidade já tenha beneficiado de contributos financeiros da Comunidade Europeia, a política é de auto-financiamento (*we run everything here, in a totally self financing position*).

Nalguns casos, são os formandos que custeiam a sua própria formação, mas a maioria das vezes este custo é suportado pelas empresas. Esta é, aliás, uma das razões pelas quais as PME são as que pedem menos formação:

(...) mostly people are paid for by their companies, which is why we find it difficult to get the small and medium size enterprises involved (...) and sometimes individuals do also pay for themselves.

No que diz respeito à formação para as empresas, os cursos pagam-se a si próprios, não há necessidade de ajuda financeira exterior:

Courses for business and industry, no. They're paid for themselves, totally. (...) all our professional courses are paying for themselves.

Em alguns casos, como na área da saúde, existem uma série de esquemas de financiamento, por vezes complicados, em que o financiamento decorre de diversas fontes: sector público, privado e empresas.

13.8. Estratégia face à competição

Para fazer face à competição, conta-se, por um lado com a boa reputação da Universidade e, por outro lado, com a qualidade da formação e a sua adequação às necessidades dos clientes. A redução de preços não é, jamais, uma estratégia de competição.

We deal with it by putting on the best courses, you know, the Oxford name is helpful when dealing with competition, sometimes. Then we just try to put on the best courses and try to find out what people need and... we don't compete on prices. We don't put it cheap.

No que diz respeito à formação contínua para as empresas, a constituição de parcerias é outra das técnicas usadas, como aconteceu, com um programa de Master que foi implementado em parceria com a IBM e que tem vindo a funcionar, desde há oito anos, com grande sucesso. A directora da Unidade de Desenvolvimento Profissional Contínuo (CPD) pensa mesmo que, uma vez atingida uma determinada reputação no mercado, as parcerias e a publicidade boca-a-boca são a estratégia mais eficaz:

But once we've built up a reputation on doing something, then, word of mouth and partnerships are the most effective.

Os principais competidores são as outras universidades (praticamente todas as Universidades têm alguma coisa para oferecer no campo da formação contínua), as instituições profissionais:

The Royal Society of Chemistry train people in their Chemistry programs. The Institute of Physics, the Engineering Council... those professional bodies may be doing a lot of training courses, themselves.

E depois há que referenciar, também, o sector privado da formação. De qualquer modo, a Universidade continua a ter o seu espaço (*but we're still very busy*).

13.9. Legislação

O director do Departamento para a Formação Contínua afirma não existir qualquer lei, a nível nacional, que regule a formação contínua nas universidades. Com efeito, à parte alguns benefícios fiscais, *it's really left to the market*.

Também não existe, na opinião daquele responsável, necessidade de regulamentação específica, a nível de governo, para a formação contínua nas universidades.

13.10. Os cursos

A maioria dos cursos de formação contínua são de nível de pós-graduação, pelo que as inscrições destinam-se a indivíduos já com diploma de ensino superior, embora, no caso do CPD, possam existir algumas exceções:

Our role is to provide training, mostly training and education, I should say. Mostly post graduate level, and so, most of the people who come have already been graduated in their field. And maybe some who aren't, but the nature of what we do tends to mean that a lot of them are.

Em alguns casos, definem-se critérios mínimos de ingresso e, mediante entrevista, podem admitir-se indivíduos que não tenham diploma de nível superior. No entanto, há que ter a certeza de que o candidato tem bases para acompanhar o curso (*Really we try to avoid accepting people who wouldn't cope with the course*).

Como já foi referido em 2.4, as áreas de formação dos Programas Públicos são muito diversificadas: Arqueologia, História de Arte, Línguas, Literatura, Música, Biologia, Filosofia e Ciências.

Relativamente ao CPD, os cursos situam-se na área da Saúde – *Evidence-based healthcare*, Finanças – *Mathematical Finance*, Engenharia de Computadores – *Software Engineering* (todos estes são cursos mais longos, de pós-graduação) e existem uma série de outros cursos mais curtos em áreas como a Biociência e a Biotecnologia. Estas últimas são, aliás, áreas de investigação que têm tido uma expansão crescente na Universidade de Oxford. Entre estes cursos de curta duração, contam-se ainda muitos outros cursos: Imunologia e foto-genoma são dois exemplos.

Duração dos cursos

A duração dos cursos varia muito: *anything from one day through to four years basically*.

Existem cursos longos, que conduzem ao grau de Master, e existem cursos curtos. Na Biociência, por exemplo, existem os *open courses* que vão de dois a cinco dias:

Biosciences is one of our portfolios, and Biosciences, at the moment, run two types of courses: one is a series of open courses, and that means these are courses which anyone can come to, and they're usually short courses, of anything between two and five days. And they tend to be focused on specialist subjects of particular interest to very fast growing field of Biotechnology.

Os cursos longos, que conduzem a graus pela Universidade de Oxford, podem durar até quatro anos.

Certificação dos cursos

Os programas mais longos são acreditados, ou seja, conferem um certificado de pós-graduação (um ano) ou a um diploma (dois anos) pela Universidade de Oxford. Podem também conferir o grau de Master, para o que é requerida uma dissertação.

No caso, por exemplo, dos cursos para as empresas oferecidos pelo CPD, todos os cursos acreditados conferem um diploma ou certificado, reconhecidos pela Universidade. É conferido o grau de *Master of Science* após três anos de estudo e uma dissertação. Este grau pode ser obtido através de um sistema de pontos, distribuídos por vários módulos:

And we have an allotted system of any level points that you have to accumulate to get a Master's program in the university.

13.11. Os públicos alvo

O grupo alvo dos programas internacionais é diversificado. Existe um programa de um ano em tempo completo destinado a diplomados do Japão e de Taiwan. Existem depois uma série de cursos de Verão, que vão desde uma a seis semanas, destinados a participantes da Europa, Ásia e América do Norte. Os formandos tanto podem ser professores de Inglês estrangeiros como membros do corpo diplomático e outros.

Quanto aos programas públicos, eles podem ser frequentados por qualquer indivíduo que possua formação de nível superior.

A Unidade de CPD, por seu turno, tem como público alvo profissionais da indústria e qualquer indivíduo que queira especializar-se dentro das áreas oferecidas. No entanto, a Unidade faz também cursos dentro das empresas: quando uma determinada empresa assim o deseja, o curso é ministrado nas suas instalações, só para o seu pessoal.

13.12. Os professores

Embora muitos professores estejam demasiado ocupados com a investigação e não seja muito fácil encontrar professores para a formação contínua, a verdade é que é possível garantir a formação:

(...) a lot of people will be prepared to do a certain amount of teaching. Not a large amount, but enough. They're happy to talk about their own speciality. You see, our courses for business and professionals are very high levelled (...). We just do post-graduate professional levels.

Este tipo de formação não é, porém, encarado como prioritário pelos docentes universitários, que colocam a investigação em primeiro lugar e, se tiverem disponibilidade de tempo, colaboram na formação contínua. O factor monetário é um bom estímulo, já que é um adicional à remuneração do professor. Mas isto é sobretudo verdade para a formação contínua dirigida às empresas, onde os docentes auferem melhores remunerações.

(...) There is a big difference between paying someone to teach archeology classes in the evening and paying someone to teach computing to companies, daily, because companies pay more fees.

Os formadores recrutados no mundo empresarial fazem-se pagar, por isso, nem sempre é possível ter presentes os colaboradores que se gostaria de ter:

(...) we do have to pay more to attract some of the industrial people, there's no doubt about that. (...) we are always trying to persuade people - "wouldn't you love to come to Oxford and do a few lectures" - and hope we have to pay them as little as possible. We can't afford it.

Todavia, se em todos os programas de formação contínua é preciso harmonizar o interesse dos professores com o interesse dos clientes da formação, na formação contínua para as empresas

essa necessidade é premente, porque aí funcionam sobretudo as leis da oferta e da procura, e se ao cliente não interessa a formação oferecida, ele pode sempre procurar outra na concorrência. De qualquer modo, o debate acaba por ser positivo:

I think perhaps uniquely in CPD we have to manage a tension between what industry says what they want and what academics think they ought to have (risos) and I think it arises creative discussion about. (...) there's got to be some marriage between what people are interested in and what academics are interested in (...) companies just don't come if there aren't... some fairly immediate business benefit for them to doing it.

Ainda no que diz respeito a esta Unidade, os professores são docentes da Universidade de Oxford ou de outras universidades. O que se procura é a competência em determinada matéria. Para além dos professores universitários, são também convidados conferencistas vindos das empresas:

They'll be academics of the university, academics of other universities who have particular expertise, and speakers from industry, whom we invite.

A iniciativa relativamente à escolha dos professores tanto pode vir da própria Unidade, que os convida, como pode partir dos professores que se oferecem para trabalhar na formação contínua.

Não é dada formação especial aos professores da formação contínua, embora exista essa preocupação. De qualquer modo, merece referência especial a criação, por parte do governo britânico, do *Institute for Learning and Teaching in Higher Education*, espalhado pelo país com o objectivo de dar formação aos professores do ensino superior. Este instituto foi fundado em Junho de 1999 por recomendação do *Dearing Report into Higher Education*, elaborado pelo *National Committee of Inquiry into Higher Education*. Este Comité havia sido nomeado em Maio de 1996, com o objectivo de analisar e fazer recomendações relativamente ao funcionamento do ensino superior no país, de modo a fazer face às suas necessidades nos vinte anos seguintes.

A directora da Unidade de Desenvolvimento Profissional Contínuo (CPD) pensa que a formação contínua irá beneficiar da formação de professores, que constitui uma das recomendações do citado relatório. Acrescente-se, contudo, que o instituto em questão se

destina à totalidade dos professores do ensino superior (que passarão a ter que ser acreditados pelo instituto) e não especialmente aos da formação contínua.

13.13. O modelo pedagógico

Não existe nenhum modelo pedagógico especialmente adoptado para o ensino de adultos (*There isn't nationally, and there isn't in the Centre either*).

Quanto aos materiais pedagógicos utilizados, eles variam, desde os suportes em papel aos materiais na Internet.

A questão pedagógica coloca-se, realmente, quando se trata da formação à distância:

I think the whole issue is on-line learning. It forces us to think through. What to deliver? Deliver through what? In what ways?

Num curso da área da saúde – *Evidence Based Healthcare* - foram, entretanto, dados alguns passos relativamente às preocupações de ordem pedagógica:

But evidence based health care is in part about development and delivery of a model, it's about giving evidence, and problematizing in the whole thing, and looking at issues in a very pedagogical problem solving, problem based work and the course is predicated on maths. So, in that area's being very much thought through.

A nível de teorias pedagógicas, este curso sofreu a influência do australiano David Boud. Porém, o referido curso representa uma excepção: *In other areas, I think the lecture mode tends to prevail.*

13.14. Parcerias

A nível nacional

- Open University.

- UACE (Universities Association for Continuing Education), que congrega mais de 100 instituições de ensino superior do Reino Unido.

A nível internacional

- EUCEN (European University Continuing Education).
- A maioria das universidades norte-americanas.

13.15. Observatório

Ao longo dos cursos, vai sendo feita uma avaliação em que se tem especialmente em conta a opinião dos alunos:

(...) we ask them what they think of the course, how does it meet their needs, and so on, and then we take that evaluation and that would be through to a consideration of how the course is developing.

Na formação para as empresas, feita no CPD, todos os cursos são avaliados, mesmo que se trate de acções de apenas um dia. Tenta-se obter o máximo de informação tanto da parte dos formandos como das empresas, de modo que se possa, cada vez mais, ir de encontro às suas necessidades. Essa avaliação junto das empresas não é feita, ainda, de modo sistemático. Pensa-se contactar as empresas um tempo significativo após a formação para avaliar a satisfação dos resultados. Esse processo é, porém, difícil e oneroso. Além do mais, não estão ainda criados os instrumentos adequados:

I don't think we are doing this systematically yet, but we are certainly trying to see if we can get to a point where we can go back to the company six months after the course and see what, you know, so we can really see, did we achieve what we've set up to achieve? Very hard to do that, because it's costly to do that (...) and we don't really have very good ways of knowing how to measure it either.

13.16. Opinião sobre as universidades e a formação contínua

Na opinião do director do Departamento para a Formação Contínua, o interesse surgido, nos anos mais recentes, pela formação contínua, na maioria das universidades europeias reduz-se a uma questão económica:

I think in the last ten years, it's because universities have been short of money and they turn to look for more, where is the money.^{cxlii}

I think perhaps uniquely in CPD we have to manage a tension between what industry says what they want and what academics think they ought to have (risos) and I think it arises creative discussion about. (...) there's got to be some marriage between what people are interested in and what academics are interested in (...) companies just don't come if there aren't... some fairly immediate business benefit for them to doing it^{cxliii}.

Notas

-
- ^{cxl} Part-time Study Opportunities for 1999-2000, Oxford University Department for Continuing Education, p. 5.
- ^{cxli} Os dados que aqui apresentamos relativamente ao CPD foram obtidos através de entrevista a Anne Sheddick, gestora do Centro (*Centre Manager*). As informações que têm a ver com as restantes divisões da formação contínua foram obtidas junto do director do *Center for Continuing Education*.
- ^{cxlii} Opinião do director do Centre for Continuing Education.
- ^{cxliii} Opinião da directora do CPD.

CAPÍTULO XIV

Universidade de Oslo

(Caso norueguês)

14.1. Breve nota introdutória

Em toda a Noruega, existem apenas quatro universidades, sendo a Universidade de Oslo, fundada em 1811, a mais antiga e também a maior, contando com cerca de 34 000 alunos e 8 faculdades. Muitos dos seus cursos (teologia, farmácia e línguas não-europeias) não são oferecidos pelas outras universidades.

A história da formação contínua na Universidade de Oslo remonta a 1936, quando os médicos se dirigiram à universidade para actualizarem a sua formação:

(...) doctors wanted to refresh their courses. They wanted to come back and they wanted more training.

Esta foi a primeira altura em que o Conselho Académico da Universidade se viu confrontado com um pedido explícito de formação contínua. Mas a resposta que os médicos obtiveram foi negativa, pois a universidade não considerava que a formação então solicitada fazia parte da sua missão e, por outro lado, não tinha recursos financeiros para o fazer:

And already in 1936 they got the answer: we do not have the funding, we don't think it is our responsibility...

Pensava-se então, no meio universitário norueguês, que essa não era a prioridade dos professores universitários e que deveriam ser os médicos a tratar da sua própria formação. Nessa altura, aliás, a única espécie de formação que a Universidade de Oslo facultava, para além da formação inicial, era dirigida aos clérigos – teologia. Existiam, na altura, alguns cursos extra em teologia, destinados a clérigos.

Quando os médicos pediram ajuda à universidade para a sua formação contínua e essa ajuda lhes foi negada, voltaram-se para a sua organização profissional, a organização médica de Oslo (o que corresponderia à nossa Ordem dos Médicos) e pediram-lhes ajuda no mesmo sentido. A Ordem dos Médicos de Oslo passou então a ocupar-se da formação contínua dos

seus associados. O que é interessante é que, para isso, a Ordem socorria-se dos professores da universidade que, deste modo, tinham um rendimento extra.

De certa maneira, pode dizer-se que o que se passou em 1936, o *Não* que os médicos receberam, a afirmação de que essa responsabilidade não pertencia à universidade, influenciou, até hoje, a formação contínua de nível superior na Noruega:

(...) that historical sort of statement in the thirties has really affected all of the university continuing education up here.

Isto é sentido hoje ainda como um problema, uma espécie de barreira a transpor pela universidade, porque marcou uma tendência na formação contínua na Noruega, que subsiste até hoje (*I think that's big problem, still is a big problem*).

No dizer da directora da UNIVETT, perto de 50% da formação contínua neste país está nas mãos das associações profissionais, tanto a nível de professores, como de engenheiros, dentistas ou advogados. E essas associações continuam a fazer formação recorrendo aos professores da universidade.

Dadas estas circunstâncias, um dos actuais objectivos da política da formação contínua das universidades na Noruega é trazer para a universidade todos esses programas de formação contínua. As universidades apercebem-se, agora, que devem tomar a responsabilidade da formação contínua desses profissionais. A nossa entrevistada pensa que esse objectivo se poderá realizar dentro de cinco anos. Hoje, quando a Ordem dos Médicos se dirige à Universidade a pedir programas de formação, já não obtém um *Não*, o que lhes é pedido é a transferência de fundos para a universidade, com essa finalidade, *because doctors pay to their association an annual fee. And in this fee is a training programme fund, and this is quite a lot of money inside there.*

Quando a questão da formação contínua nas universidades atingiu relevância, a Universidade de Oslo levou a cabo uma discussão interna no sentido de se definir o que era formação contínua e que tipos de cursos seriam destinados a esta formação. Originariamente pensou-se que os cursos seriam de curta duração, destinados aos indivíduos que estavam já no mercado de trabalho, com a finalidade de actualizar esses indivíduos em determinado assunto, num determinado conhecimento disciplinar:

And originally, continuing education was always thought to be courses that were made specifically for these purposes, that one thought: this is a course that someone who is at work can come and take this course, and this will be a refresher course for them, it will build up their knowledge within this subject.

No entanto, as estatísticas relativas aos alunos inscritos nos cursos normais, dirigidos à formação inicial, demonstraram que cerca de 17% dos alunos da Universidade de Oslo tinham mais de 35 anos. E estes alunos não vinham, é claro, directamente das escolas do ensino secundário. São indivíduos que estão já no mundo do trabalho:

And we know that they have been out at work. We know that they're working. So, what they do is that they come back to the university and take the regular courses.

A Universidade de Oslo inclui, hoje, a formação contínua na sua missão. O grande objectivo da formação contínua é promover uma melhor cooperação entre a universidade e a comunidade em geral, e satisfazer as necessidades de formação do mundo do trabalho:

The University of Oslo shall provide continuing education which promotes better cooperation between the university and the business world with the aim of serving the recurring educational needs of the business, professional and cultural communities^{cxliv}.

Existem oito faculdades nesta universidade e todas elas fazem formação contínua.

14.2. Breve historial da UNIVETT

A UNIVETT tem uma história muito recente. Com efeito, o conhecimento das estatísticas atrás referidas fizeram com que a universidade de Oslo fizesse investigação neste campo, no sentido de perceber qual era a situação real e qual seria a melhor estratégia a desenvolver relativamente à formação contínua. Foi então sentida a necessidade da existência de uma Unidade que centralizasse todas essas questões relativas à formação contínua. Deste modo, é criada, em 1997, a UNIVETT, Secção para a Formação Contínua e à Distância, que entrou formalmente em funções em Janeiro de 1998. O pessoal da UNIVETT compõe-se de 10 pessoas.

Esta Secção reuniu duas outras que existiam anteriormente: a secção da formação à distância e uma secção de formação para o exterior – *an extra mural section, a section for extra mural studies*.

A primeira destas duas secções, criada em 1990, ajudava as faculdades a produzir cursos que pudessem ser disponibilizados para todo o país.

Quanto à secção para o exterior, criada em 1988, tinha a responsabilidade dos cursos que eram financiados pelo exterior, normalmente por empresas e, embora esses cursos não dessem créditos, eram muito procurados pelas grandes empresas:

We did a lot of work with big companies. Very big companies in Norway: international companies.

Os cursos variavam, de acordo com as necessidades das empresas:

We had a lot in cross-cultural training, we had a lot of language courses; we had courses about new trends that were coming.

De certo modo, pode dizer-se que a formação contínua também antecipava necessidades:

When we got a new law in how to manage hydro-electrics and electricity, we made a course for that.

A directora da UNIVETT pensa que este foi realmente o início daquilo a que hoje se chama formação contínua. Eram os professores da universidade que davam os cursos, e o financiamento exterior, pago pelas empresas clientes da formação, era suficiente para pagar a esses professores. A formação contínua era totalmente paga pelas empresas:

All this was for companies outside. So, all our students came from business enterprises, absolutely all of them. And they were totally financed by the customer, by the business.

14.3. Ligação com a Universidade

A UNIVETT é uma Secção do Departamento dos Assuntos Académicos e Estudantis (*Department of Academic and Student Affairs*). Fazem, portanto, parte da administração

central e estão na dependência directa da direcção da universidade, que nomeia o director da UNIVETT.

É de salientar que, embora a nomeação do director desta secção seja da responsabilidade da direcção da universidade, este cargo não é destinado a um professor universitário. Trata-se de um posto administrativo, cuja vaga é publicitada nos jornais, e a que se candidatam indivíduos com uma formação de tipo administrativo. Embora, por norma, estes directores possuam elevadas qualificações académicas, não se trata de um posto que tenha atribuições de tipo académico. Pelo contrário, aqui são sobretudo necessárias capacidades de gestão, porque se trata de uma actividade de tipo empresarial:

This is business, we now call it a business, and he has to manage a staff, (...) and it is run like a company, more than it used to be.

14.4. Organização da formação

Na Universidade de Oslo, existem duas unidades centrais para a formação contínua e à distância:

- A Secção para a Formação Contínua e à Distância (UNIVETT)
- O Conselho Consultivo para a Formação Contínua e à Distância

A UNIVETT foi constituída, formalmente, a partir de Janeiro de 1998, como uma secção na dependência do Departamento dos Assuntos Académicos e da Administração da Investigação, com dez postos de trabalho, como já se disse. Esta Secção tem como objectivo contribuir para satisfazer as necessidades da sociedade em matéria de cursos e de investigação, e auxiliar as faculdades e outras unidades da universidade na adaptação e implementação de cursos de formação à distância e de formação contínua. A UNIVETT coordena as actividades dentro destes campos e contribui para tornar os vários programas acessíveis ao mundo exterior à universidade. Em estreita colaboração com o pessoal académico, esta Unidade deve realizar as seguintes tarefas e actividades:

- Auxiliar o meio académico na planificação, desenvolvimento e implementação da formação contínua e à distância.
- Gerir os cursos.
- Contribuir para o estabelecimento de contactos entre os clientes e o pessoal académico para os programas que se pretende implementar.
- Fazer o marketing dos diversos programas da universidade neste campo da formação contínua.
- Contribuir para o desenvolvimento da produção e aplicação de materiais didácticos e tecnologia ligada ao ensino.
- Facilitar a cooperação com outras instituições, com vista a uma partilha adequada do trabalho e da exploração de recursos no quadro da Norway Network – Norgesnett.
- Auxiliar o meio académico relativamente ao pedido de financiamento de projectos.
- Secretariar o Conselho Consultivo para a Formação à Distância.
- Gerir o Centro de Formação de TI da Universidade, em Kringsja.
- Tratar das candidaturas e da correspondência.
- Projectar a planificação, a estatística e a avaliação da formação contínua na Universidade de Oslo.

Como vemos, a UNIVETT tem, sobretudo, as funções de apoiar as faculdades na administração da formação, de fazer a ponte entre a universidade e o mundo do trabalho, de dar apoio técnico e administrativo:

We are responsible for administrative routines, economics, pricing of courses, that's something we give advise of, and the other is making of contracts; then, technical help as to on line courses and distance education, and most importantly, pedagogical evaluation.

Normalmente, quem faz o orçamento da formação a ser dada são os institutos ou faculdades, sendo esse orçamento, posteriormente, aprovado pelo director da faculdade.

Quanto ao marketing, embora a responsabilidade não seja exclusiva da secção, ele é feito principalmente através dela, com o recurso a meios diversificados:

It is different because some institutions market themselves, and we also market. So, it is both the academic of the section responsible for the course and our section. Courses are put on the web site, we have a catalogue of all courses, here at the university, and we also use advertisements in the newspapers and magazines, professional magazines, also attend conferences where we have a stand, a sort of sales stand.

Por vezes, quando se trata de um curso que poderá, eventualmente, interessar a determinadas entidades, o contacto também se faz directamente com o cliente, por correio electrónico.

14.5. Relação com as empresas

A relação da UNIVETT com as empresas é considerada muito, muito positiva.

But this is because our main objective is to get a good relationship with them. And we work hard at it.

No entanto, em muitos casos, determinado curso ou programa de formação pedido por uma determinada empresa depende muito de contactos que se vão estabelecendo entre professores e essas empresas. Isso não depende, propriamente, de uma determinada política da parte da Secção ou da própria universidade:

So, often, when I look at the course or look at the programme, it is because somebody knew somebody, somebody worked for the programme, someone had some research for that company.

A Reforma das Competências (ver 14.9) cujo processo de lançamento teve início em 1999, veio também aproximar as universidades e *colleges* das empresas. O facto de incidir muito especificamente sobre as necessidades das empresas, que nem sempre sabiam transmitir às universidades as suas necessidades de formação, veio estabelecer uma muito maior confiança entre a universidade e o mundo empresarial:

This Competence Reform has set an enormous amount of focus on the needs of the enterprises. And it has given confidence to the enterprises, that they can tell what they want. (...) They didn't know what they want, to tell the university.

A esta dificuldade de explicitar as necessidades de formação não será, certamente, alheio o facto de a grande maioria das empresas norueguesas serem de pequena e média dimensão, com todas as dificuldades de gestão que muitas dessas PME revelam. Ficámos a saber, contudo, que o facto da universidade norueguesa ser altamente conceituada, pela sociedade em geral, pode também ter sido um entrave a essa comunicação:

And they are beginning to feel confident enough to say: we need this course content, this way of teaching, and want it this way. Ten years ago, they were so... humble to the university, they didn't think they could tell the university what they wanted. The university has a very big respect in the community, and I don't think they thought of the university as the first place to go and buy these courses.

A verdade é que a reforma contribuiu decisivamente para eliminar o fosso tradicional entre as universidades e as empresas, que tem, normalmente, como resultado, o desconhecimento de uma e outra parte. Quem liderava, então, a formação contínua a este nível, eram as empresas de consultoria e as escolas de negócio privadas que, como é sabido, são muito dinâmicas no que diz respeito ao marketing:

Also they went to consulting companies and private companies and private business schools rather than go to the University of Oslo.

Mas tentemos precisar melhor: será que as empresas não solicitavam formação contínua às universidades pela deferência relativamente a estas instituições, ou porque pensavam que elas não podiam satisfazer as suas necessidades de formação? Ambas as razões são de considerar. No entanto, há que ter em conta que havia um desconhecimento de parte a parte e que a universidade precisava de se dar a conhecer melhor ao mundo exterior:

I think something between there. I think they have an enormous respect for the university, but I think the university has not told people what they can do (...) something has been lacking. We haven't profiled ourselves externally.

Este estado de coisas tem vindo a alterar-se. Uma das preocupações da UNIVETT é encontrar as melhores formas de entrar em contacto com as grandes empresas e com as organizações em

geral, de modo a desenvolver programas especiais com conteúdos muito baseados nas necessidades das organizações. A directora desta unidade pensa que a universidade tem muito que aprender com as organizações e empresas e que tem que começar a existir um diálogo entre as duas partes.

O tipo de empresas que representam o maior número de clientes da Universidade de Oslo, no que diz respeito à formação contínua, também irá, provavelmente, alterar-se. Actualmente trata-se sobretudo de grandes empresas e de organizações profissionais. Porém, não nos podemos esquecer do tipo de povoamento disperso que tem este país, e do facto da maioria das suas empresas serem PME que serão, provavelmente, no futuro, os principais clientes de formação contínua universitária (*I think this will probably be the biggest market in the future*).

A preocupação com a formação destas pequenas e médias empresas, em grande número, algumas delas com apenas uma ou duas pessoas, está patente na Reforma das Competências.

14.6. Tipos de formação

Na Universidade de Oslo, são fornecidas formação presencial e formação à distância.

A educação à distância é fortemente incentivada pela Reforma das Competências e tem já tradição no país, devido à grande dispersão geográfica da população. Assim, desde há vários anos que são oferecidos cursos *on line* em diversos campos do saber, que vão desde a História de Arte até cursos altamente especializados de metalurgia ou engenharia mecânica.

A educação à distância parece ser mais adequada para as empresas de pequena dimensão:

I would say that courses that are based on distance education, information technology, are better suited to small enterprises. That is because they don't have to come here to take courses.

Actualmente, no entanto, a maior parte da formação contínua é presencial. Verifica-se alguma divergência no que tem a ver com as preferências relativamente a cada um destes tipos de formação. Assim, os indivíduos preferem a formação presencial. Quanto às empresas, as de pequena dimensão preferem a formação à distância, enquanto que as de maior dimensão têm tendência a solicitar uma combinação das duas:

A company wants both. It wants meeting, on-line, meeting, on-line. They want both.

Esta combinação será o ideal, também no entender da directora da UNIVETT, já que, sendo a dinâmica social de interacção entre as pessoas um dos factores mais importantes na aprendizagem, há também a necessidade de se ter em atenção o factor tempo:

I believe in both, together, because meeting other people is one of the most importante part, and we use on-line teaching because of the time factor. I don't believe one bias is good enough any more.

Relativamente à formação exclusivamente à distância, a opinião já não é a mesma:

I have problems with just on-line. I feel I have to have someone else to talk to.

A formação realizada pode ser por catálogo e por medida (*taylor-made*), embora a formação por catálogo represente, de longe, a maior fatia.

14.7. Financiamento da formação

A questão do financiamento da formação constitui, ainda hoje, um problema para o desenvolvimento da formação contínua nas universidades norueguesas:

(...) it's the rules about funding that is creating more problems than anything. Because we do not have a culture which allows us, or have not had a culture (...) which has allowed universities to make money.

Isto apenas no que diz respeito à formação, porque à investigação não se aplicava esta ideia:

We have been allowed to make money on research, but we have not been allowed to make money on training.

Este estado de coisas manteve-se até 1986. Até essa altura, não existiu, nas universidades norueguesas, formação financiada do exterior. Contudo, no que diz respeito aos rendimentos que os professores universitários podem auferir da formação contínua, subsistem, na opinião da directora da UNIVETT, alguns problemas, visto que, em seu entender, a actual legislação continua a colocar entraves, como veremos em 14.8.

São diversas as fontes de financiamento da formação. No que diz respeito à formação para as empresas, normalmente são estas que pagam a totalidade da formação.

14.8. Estratégia face à competição

Não existe competição entre as universidades que, pelo contrário, optaram pela cooperação:

We are four universities, traditional, and we realize the market isn't big enough. So we cooperate.

Deste modo, se uma das universidades oferece um curso, *no other university will start it. That's understood.*

No âmbito da Reforma das Competências, o governo norueguês pôs em prática, em Junho de 2000, a *Norwegian University Network for Lifelong Learning* que, para além de ser um excelente meio de informação para as empresas e indivíduos sobre a formação contínua no ensino superior público, funciona como um instrumento de cooperação entre as universidades. Trata-se de uma base de dados de todos os cursos de formação contínua oferecidos pelas universidades e *university colleges*.

So, when we are thinking of making a course, we're going there and see if it doesn't exist (...) and that's a very good tool to help you decide what you are going to develop.

Esta *Norwegian University Network for Lifelong Learning* é fruto de um trabalho conjunto entre o *Norwegian Council of Universities* e o *Norwegian Council for State Colleges*^{cxlv} e os parceiros sociais. Um dos objectivos desta *Norgesuniversitetet* é a decisão sobre quais os programas de formação flexíveis que devem ser postos em prática a fim de satisfazer as necessidades da indústria, do comércio e do serviço público, bem como as necessidades dos indivíduos. Para além da informação sobre os cursos existentes, também as empresas poderão aí publicitar as suas necessidades de formação, podendo, depois, as instituições de formação responder às necessidades identificadas.

Ao nível dos estabelecimentos públicos, actualmente só existe entre universidades e *university colleges* (*Today, it could be the university colleges that we're competing against*).

O problema maior da competição, porém, surge relativamente às instituições privadas, em melhor posição financeira por não terem *overheads* tão elevados:

The biggest competition is with the private sector. (...) We find the hardest part of the competition is the fact that we feel that it often is unfair privates companies sometimes don't have these high overheads as we do, so they can make courses much cheaper.

Por outro lado, essas instituições privadas, porque pagam melhor, atraem os professores da universidade. A directora da UNIVETT está consciente de que a universidade terá que pagar melhor ao seu pessoal docente da formação contínua. Uma outra estratégia face à competição é a tentativa de elevar a qualidade da formação contínua universitária face à que é oferecida pelos competidores privados.

Mas uma outra ameaça surge já num horizonte próximo: as universidades estrangeiras que já hoje disponibilizam cursos através da Internet (*I see that is a threat*).

Uma ameaça tanto maior quanto algumas dessas universidades começam a estabelecer-se na Noruega e oferecem também cursos presenciais:

I also see the foreign universities are coming here, they're stablishing here... partners, private partners, to run the courses here for other universities. (...) That I think is going to be a big competition in the future.

Actualmente, a instituição privada norueguesa que fornece formação contínua, sentida como o principal competidor é a *Business School of Management*:

They're the big competitors we seem to meet. If we go out to talk to an entreprise, we know that they're talking to them, too.

14.9. Legislação

A *Kompetansereformen* (Competence Reform), cujo processo de implementação teve início em 1999, veio trazer um incremento decisivo à formação contínua nas universidades. Esta reforma para adultos tem como base dois documentos: um relatório dum Comité Governamental^{cxlvi}, que data de finais de 1997, e um Livro Branco, apresentado em 1998, e

debatido pelo Parlamento Norueguês em Janeiro de 1999. Uma outra base importante para a reforma foi o acordo entre o governo e os parceiros sociais relativamente à fixação de salários para 1999 e 2000.

Passaremos a apresentar algumas das conclusões do relatório do Comité Governamental acima referido. Começa por se reconhecer que as empresas públicas e privadas necessitam de trabalhadores competentes para enfrentar os desafios do amanhã. Toda esta reforma assume-se abertamente como um instrumento para o desenvolvimento das competências de que o mercado de trabalho precisa. E isto porque também se parte, entre outros, do princípio de que, numa sociedade em que existe um Estado Social (*In a welfare society*), é importante que estejam empregadas o maior número de pessoas possível, o que requer uma força de trabalho flexível e competente.

Talvez o mais importante aspecto da reforma seja o estabelecimento de uma estreita colaboração entre o sistema educativo e o local de trabalho, de modo a reduzir as fronteiras entre a educação e o trabalho. É também o ponto de vista da directora da UNIVETT:

I think that, number one: we now have to be aware of what society is wanting. They have put the focus on people training needs, and in companies training needs.

Nesse sentido, a proposta sustenta, como um objectivo a ser atingido, a abertura do sistema educativo, de modo que seja possível retomar a educação, em qualquer altura da vida, e vindo de qualquer profissão ou negócio, sem que se tenha que encontrar obstáculos formais de maior.

Entende-se, também, que a educação não se adquire apenas no sistema formal de ensino e que o local de trabalho constitui, para os adultos, a mais importante fonte de novos conhecimentos. Por isso mesmo advoga-se o reconhecimento das competências adquiridas em contextos de trabalho.

Enumeram-se, a seguir, as propostas do Comité:

- Avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal (tarefas desempenhadas, forma de trabalho e formação, tanto interna como externa, conferências, formação contínua, etc.).

- Abertura do sistema educativo (nomeadamente no que diz respeito aos cursos de formação contínua na universidade, que devem ser abertos ao maior número de adultos possível).
- Licença legal dos trabalhadores para formação (regulamentada por lei, para assegurar igualdade de tratamento).
- Financiamento da educação/formação (é proposto que seja o estado a financiar a formação de base, dos adultos, desde o ensino primário até ao final do ensino secundário, sendo que as organizações de empregadores e empregados, nos seus acordos salariais e colectivos, devem dar uma prioridade crescente à promoção de competências e esquemas de compensação).
- Financiamento de desenvolvimento (é proposto um esquema de financiamento para apoiar o desenvolvimento de produtos, programas e processos, para que este tipo de actividades possa, gradualmente, integrar-se na educação. Trata-se de metodologias de ensino de adultos, actividades de motivação e outras. Podem candidatar-se a um contrato de desenvolvimento, tanto utentes, como fornecedores de formação. No primeiro caso, incluem-se empresas, redes, organizações, ramos de comércio e indústria, indivíduos, e outros. No segundo caso, estão as universidades, *colleges*, centros de recursos, organizações não governamentais, instituições de ensino à distância, etc. A investigação deve ser, também, financiada).
- Maior independência para as universidades e *colleges*.
- Melhor informação sobre a formação

O Livro Branco reafirma as conclusões do Comité, que acabam de ser referidas.

Salientamos, entretanto, dois aspectos deste Livro Branco, que nos parecem relevantes: o conceito de conhecimento e a responsabilidade da formação.

a) Conceito de conhecimento

A Reforma das Competências deve basear-se num conceito de conhecimento lato, em que o conhecimento teórico e prático e a promoção da criatividade, da iniciativa, do empreendimento, da cooperação, as competências sociais fazem parte de um todo. As atitudes e os valores fazem também parte deste conceito de conhecimento.

b) Responsabilidade da formação

A responsabilidade pela implementação da reforma inclui todos os parceiros sociais. Nomeadamente, é afirmado que a reforma será implementada como um processo no qual os empregadores, os empregados e o governo terão uma contribuição activa. Quanto à destinação da parte de responsabilidades que cabe a cada um dos parceiros, salienta-se que o governo tem sobretudo a responsabilidade de fornecer facilidades de educação de base, enquanto que a responsabilidade pela construção das competências cabe, conjuntamente, aos empregadores, aos empregados e às suas organizações.

A Reforma das Competências assenta nos seguintes princípios:

- Tem como base as necessidades de competências do local de trabalho, da sociedade e do indivíduo.
- Tem uma perspectiva a longo prazo, e a sua implementação será gradual, com base num quadro das exigências económicas e organizacionais.
- Quer a educação básica para adultos, quer a formação contínua devem ser, tanto quanto possível, dirigidas para a procura, devendo este tipo de educação ser flexível, disponível e adaptada às necessidades do indivíduo e da empresa. Devem ser feitos os necessários ajustamentos e a educação/formação deve alicerçar-se nas competências do indivíduo, tanto nas competências já documentadas através da educação básica como nas adquiridas através da aprendizagem não formal.
- É essencial, para o posterior desenvolvimento das competências, que seja estabelecido um sistema que documente e avalie a aprendizagem de adultos não formal. O sistema deve ter legitimidade, tanto no local de trabalho como no sistema educativo.
- O acesso ao ensino secundário e ao ensino superior tem de ter como base a totalidade das competências do indivíduo.
- A maior ênfase do sistema de ensino público ao desenvolvimento das competências para o trabalho não pode ser dada em detrimento da educação de base, mas antes ajudar a fortalecê-la.

- Deve haver uma maior interação entre os fornecedores de educação e o local de trabalho, a fim de permitir que os empregados possam participar o mais possível no desenvolvimento das suas competências, sem os retirar do local de trabalho mais do que o necessário.

A Reforma das Competências é sentida como um bom auxílio para a formação contínua nas universidades:

We're very lucky, in a way, at the moment, because we are getting a reform for the continuing education.

Mas também relativamente à questão do financiamento, a Reforma das Competências veio trazer alterações, pois que, entre outras medidas, deixaram de existir, desde 1999, impostos sobre a formação paga pelos empregadores.

14.10. Os cursos

São normalmente os professores que têm a iniciativa de implementar um curso, especialmente se se trata de um curso que é aberto tanto aos alunos de formação inicial, financiado pela universidade, em que os alunos não pagam, como a alunos exteriores à universidade. Parte-se do princípio de que os professores estão a par das necessidades de formação, embora a directora da UNIVETT não esteja absolutamente segura disso:

Let us hope that our teachers are aware of what society wants, let us hope that the teachers are aware of what enterprises want... but one assumes they should know what is needed by society.

O que acontece, por vezes, é que as empresas vêm pedir um determinado curso à universidade e depois, alguns anos mais tarde, esse curso passa a fazer parte do currículo da formação inicial.

O conhecimento deste facto veio alterar um determinado modo de ver a formação contínua, e teve reflexos também no que diz respeito à extensão dos cursos e à sua creditação.

Seguidamente, apresentam-se alguns dados relativamente aos cursos de formação contínua na Universidade de Oslo, no ano de 1998, tanto cursos creditados como cursos não creditados.

Formação contínua: cursos creditados

- 89 cursos creditados
- 2492 alunos
- 66% financiados internamente
- 20 projectos de formação à distância dentro da formação contínua
- 485 alunos tiveram formação contínua através do ensino à distância
- Formação contínua: cursos não creditados
- 223 cursos não creditados
- 7452 participantes
- 85% total ou parcialmente financiados pelo exterior

Isto perfaz um total de 312 cursos e 9917 alunos de cursos creditados e participantes de cursos não creditados.

Como é possível verificar, são sobretudo os cursos não creditados, normalmente mais curtos, que são financiados externamente.

Para o acesso a muitos dos cursos de formação contínua, é necessária ter qualificação de nível universitário. A Reforma das Competências vai no sentido da avaliação das aprendizagens não formais; no entanto, tal não foi posto ainda em prática. Está a ser introduzido um novo programa experimental que, no entanto, não dá lugar à atribuição de certificado:

We have a new program, and this is being introduced on trial basis. But you can attend the course, but you won't get a certificate.

Duração dos cursos

É muito variada a duração dos cursos: desde dois dias, uma semana, até um programa de três anos.

Certificação dos cursos

Os cursos que têm créditos dão acesso a diplomas da Universidade de Oslo, passados pelas faculdades onde o curso teve lugar. O sistema de ensino norueguês não tem as modalidades de bacharelato e licenciatura, sendo que o primeiro grau corresponde a 60 créditos, o que corresponde a um curso de quatro anos. Existe um grau posterior, correspondente a seis anos de estudo, para o qual são necessários mais 20 créditos além dos 60 do primeiro grau. Existe ainda um programa de Master, com a duração de um ano.

Nos cursos que são creditados, os alunos podem acumular créditos com vista aos diplomas. Para estes cursos creditados é passado um certificado indicando qual o curso, a nota final e os créditos que esse curso dá.

Nos casos em que não há lugar a créditos, é passado um certificado do curso, onde é indicado o número de horas e o assunto.

14.11. Os públicos alvo

Os públicos que são alvo da formação contínua na Universidade de Oslo são os professores, as empresas em geral, as organizações governamentais, e existe também cooperação com os grupos profissionais.

No ano de 1998, frequentaram cursos de formação contínua 9917 indivíduos, dos quais 2492 foram alunos de cursos creditados e 7452 foram participantes de cursos não creditados, tendo o número vindo a aumentar de ano para ano.

14.12. Os professores

Os professores da formação contínua são, em geral, os professores das faculdades. Podem também ser de outras universidades ou *colleges* (*Sometimes we cooperate*).

Em casos muito específicos, a universidade recorre a professores vindos das empresas:

Sometimes we do use people from the enterprises, but they have a very specified role in the training program.

Relativamente aos professores das faculdades, existem casos em que eles próprios, espontaneamente, se oferecem para a formação contínua, mas também se dá o inverso – são contactados para dar formação.

Aos professores da formação contínua é ministrada formação no campo do marketing, no aspecto económico (*We help the academics work at the price courses*) e, se o curso é à distância, têm formação específica neste campo. No aspecto pedagógico, aliás, só aos professores que vão trabalhar em cursos na Internet é dada formação, *because these are new things, new technology and new trends*.

A formação em marketing, justifica-se pelo facto de os próprios professores terem, frequentemente, de contactar o mundo exterior para saberem das necessidades de formação (*They should do the research themselves*).

Os limites ao número de aulas que os professores universitários podem dar na formação contínua, é considerado um entrava à sua colaboração nesta formação, já que a remuneração acaba por não funcionar como um incentivo ao pessoal académico. Por lei, um docente universitário não pode ganhar, em trabalho extra, mais do que 20% do seu salário anual, o que acaba por se traduzir numas sessenta horas anuais que poderão dedicar à formação contínua. Isto é considerado muito pouco, e este tipo de leis são vistas como um obstáculo ao bom desenvolvimento da formação contínua nas universidades norueguesas.

Por outro lado, ao contrário do que se passou noutros países, verificou-se, até ao ano de 1999, um grande aumento de alunos universitários em formação inicial, superior à disponibilidade de professores nas universidades. Assim, de cerca de dezassete, vinte mil alunos, em 1985,

têm hoje cerca de trinta e seis mil alunos, o que significa um aumento enorme de alunos no campus da universidade de Oslo.

A situação começou a mudar em 1999. *Now, it started to go down. Last year it went down. But until then, we had a great increase of students at the university.*

Razões para este grande aumento de alunos que entraram na universidade até uma altura recente? Por um lado, o elevado número de nascimentos depois da guerra, e uma segunda geração a entrar, posteriormente, para o ensino superior. Este nível de ensino, aliás, é objecto de grande interesse, tem uma grande procura. A esta procura não é, certamente, alheio o facto de que até à universidade, todo o ensino é gratuito e, ao chegar à universidade, podem pedir-se empréstimos para subsidiar os estudos, o que faz com que a questão económica não seja um entrave para a prossecução dos estudos (*So, money doesn't stop people going to university. Money is not a problem*).

Para além desta facilidade económica no que diz respeito ao acesso aos estudos, tem-se verificado um grande interesse pelo ensino superior. Na segunda metade dos anos 90, esse interesse estende-se à formação contínua. O interesse dos professores universitários pela formação contínua, esse tem vindo a mudar, mas o ano de 1999 foi, certamente, um passo decisivo nesse sentido, dada a alteração da política de financiamento das universidades na Noruega.

A partir dessa altura, o financiamento da universidade está dependente do número de alunos que tiver e do número de alunos que formar. Deste modo, se um curso não é suficientemente atraente para que um número suficiente de alunos se inscreva nele, é provável que a universidade tome a decisão de encerrar esse curso e de se concentrar nos cursos que têm mais alunos. Isto torna-se, claro está, um problema para os professores dos cursos menos frequentados.

Nesta ordem de ideias, assiste-se a um interesse crescente dos professores em desenvolver estratégias que possam levar ao recrutamento de mais alunos para cursos de frequência diminuta.

Tomámos contacto com um destes casos: duas professoras^{cxlvii} do curso regular de Linguística Portuguesa. Uma vez que o curso presencial contava com apenas 10 alunos, resolveram colocar o curso na Internet e abri-lo a alunos exteriores à Universidade. Este é o primeiro ano

em que o curso está a funcionar na Internet, e conta com três alunos, nesta modalidade de ensino à distância.

Este curso, que é creditado, tem a duração de cinco meses, findos os quais os alunos com aproveitamento têm direito a um diploma. A implementação do curso foi subsidiada pelo governo e os alunos pagam o curso, pois o ensino deve ser auto-financiado.

Trata-se, sem dúvida, de um caso em que a formação contínua não é fruto de uma necessidade explícita do mundo exterior, mas em que os professores recorrem à formação contínua para elevar o número de alunos que frequentam os seus cursos:

(...) I think the Portuguese section is so interesting because instead of putting their head in the sand (...) they immediately looked at new technology to try to increase the number of students.

Mas não é só neste curso específico que se assiste ao interesse, da parte dos professores, pela formação contínua. Os professores têm agora uma pressão maior nesse sentido:

(...) To take the money to their institutes, to their faculties, they have to produce results. And the results are measured by the number of students and the number of courses.

Parece, todavia, faltar ainda alguma motivação externa para os professores das faculdades. É que a investigação continua a pesar mais na progressão da carreira, por um lado e, por outro lado, a formação contínua não é bem paga, na opinião da directora da UNIVETT, que esclarece, relativamente à remuneração auferida na formação contínua que *It is the same rate they get for other teaching.*

14.13. O modelo pedagógico

As questões de ordem pedagógica são pensadas ao nível das faculdades, individualmente. A directora da UNIVETT está convicta de que existe uma atenção especial relativamente à formação de adultos:

They realize they have to make it available for adults. They very much focus on adult learning.

Existe cooperação especial desta secção com o Departamento de Educação, especialmente no que diz respeito à avaliação dos cursos.

14.14. Parcerias

No âmbito da formação contínua para as empresas, foi, nos finais de 2000, constituída mais uma cooperação entre universidades norueguesas. Dessa parceria entre a Universidade de Oslo, a Universidade de Trondheim e a *Business School of Management* e o *Research Council*, surgiu, sob a forma de fundação, a *Entreprise University (We call it Entreprise University)*.

A *Network University* é fruto de uma outra cooperação constituída por oito estabelecimentos - *colleges* e universidades, entre as quais a Universidade de Oslo. Trata-se de uma oferta de cursos de formação através da Internet. A mais recente colaboração entre universidades norueguesas foi estabelecida no âmbito da Competence Reform, nos finais de 2000,

(...) and this is where enterprises and trade unions have gone together and started a Network University, that means Internet based university, where they select which university courses will be put onto this network.

Esses cursos facultados pelas universidades e *colleges* ficarão, então, à disposição das empresas.

Relativamente a parcerias a nível internacional, as principais são com a EUCEN (*European University Continuing Education*) e com a EDEN (*European Distance Education Network*).

14.15. Observatório

A directora do UNIVETT não está certa da existência ou não de um observatório que faça o seguimento da integração profissional ou evolução na carreira dos alunos da formação contínua (*We could have, I'm not sure. I don't know*).

No entanto, a avaliação da formação é feita pela UNIVETT que, para isso, recorre à cooperação das Ciências da Educação:

We ask them to evaluate. They often do the evaluation for us.

Embora isto não se aplique a todos os cursos, há lugar a uma avaliação da parte dos professores, da parte dos alunos, e é feita também uma avaliação externa.

E como é feita essa avaliação externa?

This could be a research assistant who goes in, watches the courses, observes, asks questions, makes a proper evaluation of a course.

14.16. Opinião sobre as universidades e a formação contínua

As Universidades norueguesas, outrora fechadas nelas próprias, sentem agora a necessidade de se abrirem ao mundo exterior:

University was a close society before. And they have realized how it is important now in Norway to be part of the society, and interact closely with society.

Serão duas as razões para esta nova atitude: por um lado, para que a universidade se certifique da boa qualidade e da actualização dos seus cursos, ela tem de conhecer as necessidades da sociedade nesta matéria. Por outro lado, essa qualidade e actualidade tornam-se agora ainda mais necessárias já que, por razões económicas, é urgente aumentar o número de alunos, e a formação contínua é uma maneira de o conseguir.

Notas

^{cxliv} De acordo com documento policopiado, disponibilizado, na altura da nossa visita, pela Directora da Secção de Formação Contínua da Universidade.

^{cxlv} Estes dois Conselhos representam todas as universidades e *university colleges* da Noruega, financiados pelo estado.

^{cxlvi} Cujá tarefa foi averiguar sobre as bases para um plano nacional de acção para um sistema abrangente de educação de adultos e para o desenvolvimento dos recursos humanos no local de trabalho e na sociedade.

^{cxlvii} Ambas norueguesas, embora com um excelente domínio a língua portuguesa.

CAPÍTULO XV

Universidade do Porto

(Caso português 1)

15.1. Breve nota introdutória^{cxlviii}

A primeira iniciativa estruturada de formação contínua na Universidade do Porto teve lugar em 1993, no âmbito de uma associação de universidades do Arco Atlântico, sendo já o Professor Doutor Alfredo Soeiro conselheiro da Fundação Gomes Teixeira, no âmbito da formação contínua. Efectivamente, *«em 26 de Maio de 1993, o plenário do Senado da Universidade do Porto havia aprovado a criação do Instituto de Formação Contínua, com personalidade jurídica própria, mas que não chegou a ser formalizado como estabelecimento autónomo mediante despacho de homologação do Ministro da Educação»* (conforme é referido no documento *Educação Contínua – Inserção da Iniciativa nas Estruturas da Universidade*, datado de Junho de 1999). Já nessa altura (em 1993), o objectivo principal era *dar complementos de formação ao longo da vida* aos profissionais antigos alunos da Universidade do Porto.

O empenhamento da Universidade do Porto na formação contínua está, ainda, e muito especialmente, patente no facto de Alfredo Soeiro^{cxlix} fazer parte dos membros fundadores da EUCEN, em 1992, tendo sido vice-presidente dessa organização até Novembro de 1999. Desde 1993 para cá, tem existido *um grande investimento (...), sobretudo dos órgãos centrais. (...) A nível das faculdades, tem havido bastantes actividades, nomeadamente os institutos de interface*, observando-se, no entanto, uma maior actividade nas áreas de engenharia. O facto de se ter *progredido bastante* no campo da formação contínua na Universidade do Porto, dever-se-á, em grande parte, à existência de uma vontade expressa da parte do reitor.

15.2. Breve historial do serviço de apoio à organização da formação contínua

Em Junho de 1999, a formação contínua na Universidade do Porto sofre regulamentação da parte da Universidade e surge de uma forma estruturada, sendo subordinada às regras do

«Regulamento Geral de Enquadramento de Iniciativas de Carácter Transversal nas Estruturas da Universidade do Porto», altura em que a Reitoria organizou um *«serviço de apoio à organização e desenvolvimento da Educação Contínua nas faculdades»*.

De acordo com o documento, acima referido, *«Educação Contínua – Inserção da Iniciativa nas Estruturas da Universidade»* (p. 1), o serviço de apoio mencionado no parágrafo anterior tem como objectivos *«a realização de cursos para a formação de elementos docentes das faculdades como, por exemplo, a gestão de centros de Educação Contínua ou a divulgação das novas tecnologias, a coordenação de acções de formação multidisciplinares, a promoção da cooperação com outras escolas por exemplo, no formato de ensino aberto e à distância e o contacto estruturado com os antigos alunos da Universidade»*.

Datam também de 1999 dois documentos que regulamentam a formação contínua na Universidade do Porto: o já mencionado *«Educação Contínua – Inserção da Iniciativa nas Estruturas da Universidade»* e o *«Regulamento de Prestação de Serviços da Universidade do Porto»*, uma vez que a formação contínua é legislada e encarada como um serviço. De acordo com o primeiro dos documentos referidos:

«O desenvolvimento da Educação Contínua na Universidade do Porto é uma opção de carácter estratégico que importa concretizar com a possível celeridade, de modo a alargar os seus domínios de intervenção respondendo às exigências colocadas pela "sociedade do conhecimento"; a incentivar o diálogo com o meio, procurando, em particular, manter uma relação mais estreita com os seus antigos alunos; a desenvolver a multidisciplinaridade; a contribuir para que os seus docentes possam valorizar-se e melhorar as condições de trabalho; a marcar uma ainda mais forte presença, associada a uma valorização da sua imagem externa».

15.3. Ligação com a Universidade

O Serviço de Apoio à Educação Contínua está na dependência directa da reitoria, sendo, pois, muito estreita a sua ligação com a Universidade. O órgão que faz a ligação entre a reitoria e as faculdades é um *Grupo de Ligação*, constituído por um membro de cada faculdade. Este órgão tem reuniões regulares e frequentes com o presidente da Direcção da Educação

Contínua, *para discutir os problemas intrínsecos de cada uma das faculdades, ou gerais da universidade. É um grupo que funciona relativamente bem.*

Uma vez que a formação contínua constitui uma «*Prestação de Serviços da U.P.*» (ainda de acordo com o documento atrás citado), ela está em estreita ligação com as faculdades e os departamentos da Universidade que são, aliás, os responsáveis pelas actividades de formação contínua que levam a cabo. Por outro lado, os professores são, no geral, os docentes da Universidade.

15.4. Organização da formação

Não existe, propriamente, um Centro de Formação Contínua. Este modelo de formação contínua é constituído por dois órgãos: uma *Direcção de Educação Contínua* e um *Conselho de Formação Contínua*.

A Direcção de Educação Contínua funciona dentro da Fundação Gomes Teixeira e é constituída por três elementos: Alfredo Soeiro, da Faculdade de Engenharia, um docente duma Faculdade de Farmácia e uma engenheira que pertence à Escola de Gestão da Universidade do Porto. A função dessa Direcção é *dinamizar, desenvolver (...) colmatar quaisquer lacunas de que as faculdades dispõem*. Trata-se de um papel meramente de *promotor*, visto que os cursos são levados a cabo pelas diferentes faculdades.

Mais precisamente, esta Direcção «*tem por objectivos executar os planos aprovados e coordenar, a nível da informação, as acções de Educação Contínua na Universidade do Porto. Concomitantemente, estará encarregada das relações públicas nesta área, servindo de intermediária no contacto com outras instituições de ensino, com empresas, com entidades governamentais e autárquicas e com associações profissionais. Deverá ainda apoiar o levantamento das necessidades no domínio da Educação Contínua, bem como a organização administrativa, o suporte pedagógico e a colaboração na avaliação das actividades efectuadas pelo Conselho de Educação Contínua, apresentando relatórios anuais, ou com outra periodicidade julgada conveniente, das suas acções* (in *Educação Contínua – Inserção da Iniciativa nas Estruturas da Universidade*, p. 2)

O Conselho de Formação Contínua é essencialmente um conselho académico. Este órgão «é constituído por seis a oito elementos, um dos quais será o elemento da Reitoria responsável pela Direcção da Educação Contínua. Os restantes membros são professores de faculdades diferentes nomeados pelo Reitor. Ao Conselho são cometidas funções como a proposta de acções inovadoras nesta área, a análise e a avaliação das iniciativas de Educação Contínua, a aprovação da atribuição de certificados de Educação Contínua a emitir pela Universidade do Porto, a aprovação dos planos, anuais ou outros, da Direcção de Educação Contínua e o aconselhamento geral desta Direcção nas actividades a empreender» (ibidem).

Tanto a Direcção acima mencionada como as faculdades dispõem de centros próprios de Educação Contínua, «de acordo com as respectivas opções estratégicas» (ibidem, p. 1).

A identificação das necessidades de formação parte muito da *intuição*, exceptuando-se o caso daqueles que são *indicados precisamente pelas classes profissionais*. Muitos dos cursos partem de *sugestões de professores, outros saem (...) da equipa reitoral*.

Praticamente em todas as faculdades, existem institutos de interface que, não sendo específicos para a formação contínua, também se ocupam dela. Não existe, aliás, nenhum instituto que se ocupe especificamente da formação contínua. No entanto, a Fundação Gomes Teixeira presta apoio à formação contínua nos seguintes termos:

«A Fundação Gomes Teixeira intervirá a solicitação da Direcção de Educação Contínua, utilizando os recursos humanos e materiais disponíveis para a concretização das acções propostas. Esta prestação de serviços poderá ser extensível às acções das unidades orgânicas, sempre que estas atribuam a coordenação das suas acções à Direcção de Educação Contínua. Os acordos económico-financeiros entre a Direcção de Educação Contínua e a Fundação Gomes Teixeira serão estabelecidos caso a caso. A Fundação será ainda utilizada preferencialmente como instrumento de diálogo com os parceiros sociais» (in *Educação Contínua - Inserção da Iniciativa nas Estruturas da Universidade*, p.2)

A utilização da Fundação Gomes Teixeira para apoio à formação contínua situa-se, pois, preferencialmente, ao nível do diálogo com os parceiros sociais. Neste aspecto, esta fundação estará bem posicionada, já que o seu objectivo principal é a promoção e o desenvolvimento científico e tecnológico, cultural e económico do país, através de acções que envolvam a Universidade do Porto. Com essa finalidade, são apoiadas actividades de investigação fundamental e aplicada de qualidade, é promovida a difusão de conhecimentos científicos e

tecnológicos no exterior da Universidade, quer através da educação contínua de nível universitário, quer através da prestação de outros serviços em articulação com a Universidade do Porto.

A responsabilidade financeira e administrativa, bem como as de carácter científico e pedagógico dos cursos de formação contínua, pertencem às faculdades que os organizam. A Direcção da Educação Contínua *só intervém, através da Fundação Gomes Teixeira, se houver lacunas por parte das faculdades*. Por alguma razão, ou por outra, mormente tratando-se de faculdades muito pequenas, verifica-se necessidade de apoio, nomeadamente, no trabalho de promoção dos cursos. Esta não é, porém, a regra, já que *a ideia é que sejam as faculdades, ou os departamentos dentro das faculdades a tomarem em mãos a responsabilidade pela formação contínua*.

Já no que diz respeito às iniciativas de carácter multidisciplinar, elas são da responsabilidade da Direcção da Educação Contínua.

15.5. Relação com as empresas

Segundo o Professor Alfredo Soeiro, *a educação contínua é a melhor maneira de ligar as empresas ou a sociedade civil às universidades*. Porque se trata de *adultos, que estão nos lugares de chefia* e que portanto *podem influenciar a sociedade*. O facto de *estarem envolvidos com as universidades, contribui para fazer a ligação com a sociedade em geral*. Todavia, no que diz respeito à formação contínua, é necessário que *haja realmente a cultura, por partes das empresas e por parte das universidades, de o fazer*. Não havendo, como é o caso de Portugal, terão que ser as *próprias pessoas a colaborar com as universidades*. *A formação contínua é o melhor modo, porque assim, se eles vierem, ficam a saber o que é que as universidades estão a fazer, e as universidades, também, ao darem os cursos, também mostram aquilo que estão a fazer*.

Ao nível da formação contínua, considera-se, porém, que a relação com as empresas *é muito pequena, demasiado pequena*, embora as experiências tenham *corrido bem*.

E de quem será a culpa deste relacionamento tão modesto; das empresas ou das universidades?

A culpa parece ser *de todas as partes (...)*, até porque as empresas *também não procuram as universidades, e as universidades também não estão preparadas para responder às empresas*. Quanto à universidade, ela *continua na torre de marfim*. Os professores, em geral, dão as suas aulas e vão para casa porque a mais não são obrigados, nem têm incentivos para mais:

Porque é que eles se hão-de envolver com as empresas (...) alguns até podem saber mais do que os professores, sobretudo na parte aplicada dos conhecimentos (...)?

Subsiste, pois, uma certa ignorância mútua. *Nas empresas, eles também desconhecem, muitas vezes, o que as universidades estão a fazer, vão bater a uma porta, nem sabem se é a porta certa*, a verdade é que as universidades também não estão preparadas *para lidar com a sociedade (...)*, tanto mais que *nos órgãos de gestão das universidades (...) não está representada a sociedade*. Ao contrário do que se passa noutros países, onde, em alguns, *metade, ou mais de metade dos órgãos de gestão da universidade, o equivalente ao Conselho de Administração da empresa, são da sociedade, não são das universidades*.

Nos casos de formação por medida, o contacto com as empresas é sempre feito através dos professores que oferecem os cursos, em resposta a uma necessidade que lhes foi comunicada pela empresa. Existe *uma negociação*. A ironia que transparece nas palavras de Alfredo Soeiro, ao ser questionado sobre esta matéria, reflecte bem a sua posição, face a uma atitude ainda muito vulgarizada nos profissionais da educação, que se consideram os únicos detentores do saber:

Por incrível que pareça, as empresas também têm algo a dizer sobre estas questões da formação. Os professores já há muito que perderam a exclusividade do controle de conteúdos e dos métodos, sabe? Essa é a minha impressão.

Essa convicção advém da consciência de que as *empresas têm poderosos recursos humanos, com gente muito capaz, com bastante formação, exclusivamente para esta área da formação profissional, formação ao longo da vida*.

15.6. Tipos de formação

A formação é sobretudo de tipo presencial, embora se preveja, para muito breve, a introdução de alguns cursos de formação à distância. Pensa-se que existem possibilidades de mercado para este tipo de formação, mas a introdução de alguns destes cursos terá um carácter experimental (*nós vamos ver como é que reage a população ao que estamos a fazer*). No entanto, a formação à distância *não é um objectivo estratégico*, tanto mais que se trata de um tipo de formação que *envolve muito investimento, quer investimento temporal, quer físico e também financeiro (...). Para ser bem feito demora muito tempo*. Subsistem muitas dificuldades: *precisa de ligações; por exemplo, se utilizar a web, precisa de ligações fáceis, e isso custa dinheiro, e nem toda a gente tem. Se for através de vídeo, as pessoas desinteressam-se (...) dizem que a meio adormecem*.

Por outro lado, subsiste ainda a dúvida quanto à existência ou não de um mercado para a formação à distância em Portugal.

Relativamente à relevância deste tipo de formação, Alfredo Soeiro entende que a formação à distância poderá ser eficiente *como complemento*, porque permite que o indivíduo em formação trabalhe *a parte de base dos cursos (...) que são os documentos (...) quando muito bem entender. Portanto, nesse aspecto, é ideal para um profissional*, na medida em que pode utilizar o curso de acordo com a sua disponibilidade. *Mas depois falta-lhe a outra parte, que é a parte (...) presencial. Presencial ou de acompanhamento humano. Sem isso não conseguem*.

A formação especificamente destinada às empresas é muito diminuta, *é muito pequena*. Há algumas experiências, tendo sido referenciadas algumas empresas como a EFACEC, a PETROGAL e a SONAE. A Direcção da Educação Contínua tem a intenção de elaborar um catálogo de formação destinada às empresas, a ser publicitado junto das mesmas, por consulta directa.

15.7. Financiamento da formação

A formação contínua é financiada pelos clientes desta formação, ou seja, pelas empresas ou pelos próprios formandos. A formação contínua pode, aliás, constituir uma fonte de receitas acrescida para as universidades, desde que seja assegurada qualidade:

É tudo uma questão de qualidade, de organização, sobretudo de vontade política, de vontade estratégica das universidades. Aqui sempre houve, desde que eu estou envolvido (...).

Infelizmente, nem sempre existirá, da parte das universidades portuguesas, uma estratégia adequada, relativamente à formação contínua, de modo que ela possa desenvolver-se como serviço à sociedade e como fonte de financiamento para a instituição:

Queixam-se do financiamento, mas não fazem nada. As universidades queixam-se do financiamento, mas não fazem nada. (...) o sector privado está disposto a pagar, se for de qualidade. É citado um exemplo, na área da engenharia, nesta universidade do Porto, de um curso sobre segurança que se revelou de grande sucesso (só planeava fazer uma edição este ano, e já me pediram para fazer o terceiro).

15.8. Estratégia face à competição

No que diz respeito à concorrência, e no que concerne especificamente à formação concebida especificamente para as empresas, não existe uma grande preocupação da parte deste serviço de formação contínua face à concorrência, e isto *porque aquilo que as universidades podem fazer é diminuto*. Existe a consciência da não existência de uma procura de formação contínua nas universidades por parte das empresas. Alfredo Soeiro refere, a este propósito, um estudo espanhol que, tomando como análise a formação para as empresas, *entre 30 fornecedores de formação contínua, formação profissional, as universidades vinham em último*. Qualquer coisa que se consiga é considerado um avanço, já que *o problema da competição existe quando se chega a determinados níveis onde a universidade tenha um papel de relevo a desempenhar*.

Face a instituições de formação contínua privadas de sucesso, *a grande diferença está na organização (...). O grande problema é que a universidade não está organizada para dar esses cursos*, e organizada também no que diz respeito aos incentivos aos professores, que acabam por fazer formação contínua ao serviço de instituições privadas. O maior incentivo da parte das instituições de formação contínua privadas residirá na remuneração, visto que *têm realmente a possibilidade de pagarem o que quiserem aos docentes universitários. E os docentes universitários preparam-se e vão (...), e repetem.*

Mas antes disso (...) é a questão política. Política não no sentido partidário, mas política no sentido estratégico das universidades estarem interessadas. Os reitores têm que estar interessados, os vice-reitores e os directores dos departamentos (...). Isto é uma actividade multidinâmica (...) que envolve muitas transformações dentro das universidades sem que haja lugar a amadorismos. (...) Tem que ser realmente bem feito, profissional de forma a poder competir com as privadas. Esta questão coloca-se com tanto maior premência porquanto as universidades portuguesas podem ter que enfrentar, para além da competição das instituições privadas, que já existem no nosso país, a competição de outras universidades estrangeiras, bem organizadas e com experiência neste campo da formação contínua.

15.9. Legislação

Não existe, no nosso país, qualquer legislação visando especificamente a formação contínua universitária.

De qualquer modo, subsiste a dúvida relativamente à utilidade de uma tal lei (*nesse campo, esse tipo de legislação, penso que é desnecessária*). Ela só poderia ser favorável tratando-se de *uma legislação estruturante, que pretende realmente consignar produtividade estratégica das universidades na educação contínua.*

15.10. Os cursos

A formação contínua na Universidade do Porto compreende **cursos à medida, solicitados pelas empresas**; **cursos oferecidos pelos próprios docentes**; **cursos definidos pelo Conselho Científico**; e ainda cursos **solicitados pelas ordens profissionais**. De qualquer forma, a formação contínua na Universidade do Porto é muito abrangente: *tudo o que é clássico, pelo mundo fora, aqui na universidade há de tudo. Não há predominância.*

São ainda oferecidos cursos de educação contínua à distância, o que parece ter sido uma *decisão estratégica* da direcção da equipa reitoral e do Conselho Científico, já que a formação contínua é considerada *super importante*. Também neste campo da formação à distância, a base da selecção reside na intuição: *escolheram-se temas que nos pareceram interessantes.*

Não existe nenhum dispositivo de análise de necessidades, visto que *é muito caro* e também *pouco eficaz, muitas vezes, porque quando têm os resultados, já está desactualizado.*

A resposta às necessidades das empresas depende, muitas vezes, da disponibilidade e do interesse dos docentes para levarem a cabo determinados cursos. Assim, se uma empresa se dirige à universidade solicitando determinada formação, procuram-se os professores que estejam interessados e podem trabalhar nessa área. Caso não seja possível encontrar professores nestas condições, *diz-se, por exemplo, que não estamos aptos*, situação que já ocorreu.

São os docentes que elaboram os cursos, embora em contacto com as empresas, no caso de se destinar a determinadas empresas. A partir da explicitação das necessidades de formação por parte da empresa, os professores tentam responder. Verifica-se, pois, *uma articulação em termos de programa, uma proposta de programa*. O formato é discutido até se chegar a um acordo.

Poder-se-á dizer que a oferta de formação contínua obedece, sobretudo, a uma lógica de oferta, na medida em que a maior parte dos cursos parte da iniciativa de docentes da universidade. Pode afirmar-se, no entanto, que há também uma centragem na procura, que se traduz, principalmente, na formação que é feita a pedido expresso de empresas ou de ordens profissionais.

No que diz respeito aos pré-requisitos para a frequência dos cursos, embora o público alvo seja constituído por profissionais com formação de nível superior, à excepção dos cursos de pós-graduação, que conduzem à obtenção de um grau, obedecendo aos critérios académicos habituais, são aceites outras pessoas que tenham experiência adquirida em contextos de trabalho. Em geral, desde que as pessoas se mostrem interessadas, são aceites nos cursos.

Duração dos cursos

A duração dos cursos varia de acordo com as suas características, podendo ir de algumas horas, dois ou três dias, até cursos de mais longa duração, conforme se trate conferências, *workshops*, outro tipo de acções, ou ainda Cursos de Especialização Pós-Licenciatura (alguns meses), até MBA e Mestrados.

Certificação dos cursos

É atribuído um certificado de presença, com avaliação ou sem avaliação. A certificação é feita pelos gabinetes, sendo que a maioria dos títulos são títulos de presença.

15.11. Os públicos alvo

O grupo alvo preferido é basicamente constituído pelos antigos alunos da Universidade do Porto, e sobretudo os licenciados ou bacharéis, em todas as áreas do conhecimento, uma vez que todas as faculdades estão envolvidas na formação contínua. Os cursos organizados pela Universidade, portanto os que saem de dentro para fora, são sempre dirigidos a licenciados e bacharéis, sobretudo aos antigos alunos da Universidade do Porto. De qualquer modo, a formação contínua que se oferece pressupõe uma formação de nível superior, embora não se exclua, como é evidente, outro tipo de experiência adquirida, portanto, no próprio local de trabalho.

A preferência pelos antigos alunos traduz-se, por exemplo, na redução das propinas a pagar pelos cursos, o que pode, por outro lado, ser um incentivo a uma maior procura dos cursos por esses mesmos antigos alunos.

15.12. Os professores

Os professores da formação contínua são sobretudo os docentes da universidade. Podem também vir das empresas, embora se trate de uma minoria muito restrita: existe *um ou outro, que são pessoas das empresas, por exemplo, um dos cursos de educação à distância (...) o curso é espanhol, (...) da Universidade de Barcelona, o tutor português é duma empresa,* neste caso da área da gestão. No entanto, *não é o habitual.* Em geral *são todos universitários, ou portugueses ou estrangeiros. Não só os da Universidade do Porto.* Porém, *são sobretudo os da casa.*

Aos professores não é dada qualquer preparação especial, *aliás como todo o ensino superior.* Existe, no entanto, a consciência da necessidade dessa preparação: *Mas realmente é preciso uma resposta. E a Universidade do Porto (...) vai fazê-lo ainda este semestre. Algumas faculdades já o fazem (...) vamos precisamente fazer agora umas acções para tratar do aspecto de lidar com adultos, que não tem nada a ver com jovens de vinte anos.* Em geral, porém, não existe, *infelizmente,* qualquer formação para formadores.

No que diz respeito aos materiais didácticos, os docentes *recorrem a todos* (desde o impresso, ao computador ou à Internet). Os cursos têm, geralmente, manuais.

No que diz respeito à atitude da maioria dos professores relativamente à formação contínua, verifica-se um manifesto afastamento da parte de alguns (*alguns não entendem o que é (...); a maior parte nem entende o que é*). A verdade é que a formação contínua não parece ser algo de muito motivador. Por um lado, existe a questão da progressão na carreira, que não contempla a formação contínua. Com efeito, a formação contínua universitária, *no plano da docência (...) é considerado um serviço.* Esta situação é apontada como sendo *uma das lacunas que o Ministério tem, gravíssima.* O nosso interlocutor pensa que não deveria ser considerado um serviço, mas antes *devia ser incluído (...) no estatuto da carreira docente,* como fazendo parte do *horário obrigatório de cada docente.*

Por outro lado, a remuneração não tem também sido muito apelativa. A Universidade do Porto tem vindo a tentar motivar os docentes para esta formação e, neste sentido, foram modificados os esquemas remuneratórios no que diz respeito ao trabalho extraordinário, uma vez que a formação contínua não consta do horário normal dos docentes. Assim, *a formação*

inicial tem 3%, a formação pós-graduada tem 4% e a educação contínua tem 5%. (...) Portanto, 5% do salário mensal, por cada hora, o que se considera ser bastante elevado.

Esta decisão do reitor, que é encarada como excessiva pelo nosso entrevistado, foi tomada como um incentivo à participação dos professores universitários na formação contínua, e para obstar a que vão fazer *trabalho nas universidades privadas* e sobretudo nas *empresas privadas que pagam muito melhor*. Até há seis anos atrás, o que se podia pagar a um professor universitário que fizesse formação contínua *eram 300\$00 por hora (...)*. Por isso mesmo, os professores recusavam-se, em geral, a fazer este tipo de formação na Universidade e iam fazê-la noutras instituições, onde tinham uma remuneração substancialmente melhor. Pode dizer-se que, actualmente, a remuneração constitui um forte incentivo, uma vez que um professor associado pode ganhar cerca de 30 000\$00^{cl} por hora de aula, valor que será ultrapassado em se tratando de um catedrático.

No que diz aos professores universitários portugueses, poderá ser compreensível o seu desinteresse pela formação contínua, pois *não ganham dinheiro, não conta para o currículo*, aliás a educação em geral, a pedagogia não conta. *O que conta é a investigação (...) portanto as pessoas o que querem fazer é currículo.*

A questão da remuneração elevada do trabalho extraordinário dos docentes da formação contínua justificar-se-á como uma forma de *pagar-lhes o esforço*, já que se considera muito mais difícil dar aulas num curso em que se pode, inclusivamente, ter colegas (*como já foi o caso*), *do que dar aulas a alunos que não são profissionais, e têm, por outro lado, algum desconhecimento da matéria*. Aliás, uma das razões pelas quais os docentes não se interessam muito pela educação contínua, sem dúvida nenhuma da parte do nosso interlocutor, *é porque têm receio, esses aí é que têm receio dos alunos*. Efectivamente, enquanto que na formação inicial é possível *dar aulas do mesmo modo que se aprendeu*, tal não será possível na formação contínua.

15.13. O Modelo pedagógico

No que diz respeito às metodologias de ensino, elas são deixadas *ao critério dos formadores*. Coexistem diferentes abordagens: trabalho de projecto, estudo de caso, e as *aulas magistrais*.

15.14. Parcerias

A nível nacional

- Existem protocolos com algumas ordens profissionais; com o CESAE, de que a Universidade do Porto é sócia, a AUPEC (Associação Universitária Portuguesa de Educação Contínua)^{cli}

A nível internacional

- EUCEN (European University Continuing Education Network), onde a Universidade do Porto tem *um papel muito, muito activo*.

No campo da formação contínua, a Universidade do Porto trabalha em colaboração com muitas das universidades que fazem parte da EUCEN.

15.15. Observatório

Não existe nenhum tipo de observatório que proceda ao acompanhamento do profissional que fez formação contínua nesta instituição, no sentido de compreender o reflexo da formação no desenvolvimento da carreira profissional dos indivíduos sujeitos a formação. O nosso entrevistado pensa mesmo que *não somos nós os interessados (...) são as próprias empresas (...) as próprias empresas é que têm obrigação de saber*. Esta posição compreende-se visto que, numa perspectiva de mercado, as empresas não terão interesse em repetir uma formação que não se revela, na prática, produtiva. Contudo, se tivermos em conta que a fatia de formação especificamente destinada a empresas é diminuta e que a maioria é destinada aos profissionais das empresas, a título individual, já nos parece discutível a ideia de que não seria útil, para a Universidade, o *follow-up* dos seus formandos, embora se compreenda a dificuldade da sua implementação.

Quanto à avaliação dos cursos, ela apenas mede o grau de satisfação dos formandos, no final dos cursos. No entanto, a filosofia que preside à oferta de formação contínua nesta universidade é a necessidade absoluta de qualidade (*estes cursos de educação contínua têm que ser bem feitos, se não forem bem feitos as pessoas não voltam*).

15.16. Opinião sobre as universidades e a formação contínua

O recente interesse das universidades pela formação contínua estará fundamentalmente realcionado com a pressão externa (*há a sociedade que quer (...) se nós não fizermos estes cursos, as pessoas estão a fazê-los com os privados*). A este tipo de pressão juntar-se-á um outro, que é o facto das universidades verem que os seus professores estão a dar cursos para privados.

As verbas que poderão resultar da formação contínua podem ser também um incentivo, até porque *os privados estão dispostos a pagar. Eles precisam. A verdade é que os privados vêm buscar os professores às universidades para dar cursos de formação profissional na AEP e noutros sítios.*

A diminuição da população estudantil no ensino regular foi outra das razões apontadas, tanto mais que, *se o financiamento, pelo menos de acordo com a nossa lei, (...) provém do número de alunos, há algumas universidades que já notaram algum decréscimo (...) e esse decréscimo ainda vai ser mais acentuado (...)* o que acarreta o problema do excesso de docentes nas universidades face ao número de alunos.

Notas

^{cxlviii} A informação aqui exposta tem como base a entrevista ao Prof. Doutor Alfredo Soeiro, director do Serviço de Apoio à Organização da Formação Contínua da Universidade do Porto. Para além desta entrevista, socorremo-nos, também, de informação recolhida em documentação escrita que nos foi facultada. Tal como nos capítulos anteriores, as transcrições da entrevista aparecem em itálico, sem aspas, aparecendo as transcrições de documentos a itálico e entre aspas.

^{cxlix} O Professor Alfredo Soeiro tem formação específica, adquirida em universidades dos Estados Unidos, no campo da Administração universitária, e nomeadamente no campo da educação contínua.

^{cl} Este valor pode ser reduzido ou aumentado de acordo com as características do curso.

^{cli} A AUPEC era, nessa altura, uma intenção, já formalizada através de encontros entre os responsáveis de algumas universidades portuguesas fornecedoras de formação contínua, que viria a concretizar-se mais tarde, como foi salientado no Capítulo I deste trabalho.

CAPÍTULO XVI

**Universidade Minho – Pólo de Azurém,
Guimarães**

(Caso português 2)

16.1. Breve nota introdutória^{clii}

A Universidade do Minho é uma Universidade relativamente jovem. Criada pelo Decreto-Lei nº 402/73, de 11 de Agosto, iniciou a sua actividade lectiva no ano de 1975/76. Situada no Norte de Portugal, na província do Minho, está implantada em duas cidades – Braga e Guimarães – em dois campos universitários que distam 20 km entre si. Em Braga, estão instalados os Serviços Centrais, as Escolas no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, a Escola de Ciências, o Departamento Autónomo de Direito e ainda algumas áreas das Tecnologias. Em Guimarães, no pólo de Azurém, está sediada a Escola de Engenharia, onde se desenvolvem predominantemente os cursos de Engenharia, o curso de Informática de Gestão, os correspondentes Projectos de Investigação e ainda vários cursos de Especialização para a Indústria. Também aí são ministrados o curso de Arquitectura, um curso do domínio das Ciências Sociais – Geografia e Planeamento – e o Mestrado em História das Populações.

Ao contrário da maioria das universidades públicas portuguesas, a Universidade do Minho encontra-se ainda numa *tendência de crescimento (...), do aumento do número de alunos*. Isto acontece *por mera conjuntura*, pelo facto de ainda existirem duas licenciaturas em fase inicial – Arquitectura – e uma outra, *ainda em arranque* (Medicina), o que leva a prever *que até mais ou menos ao ano de 2005, 2010, a Universidade do Minho ainda irá crescer*. Apesar desta expectativa positiva, é sentido que a Universidade do Minho também está a *sofrer as tendências de diminuição* do número de estudantes inscritos em formação inicial. Actualmente com cerca de 18 000 estudantes em formação inicial, *pensa-se que se irá estabilizar nos 20 000 estudantes*, passando, deste modo, a Universidade do Minho a ser, provavelmente em 2002, *a segunda universidade do país*.

O pólo de Guimarães está situado numa região onde predomina o sector secundário típico do Vale do Ave, onde se verifica uma forte implantação das indústrias têxteis e de confecções, metalomecânica e calçado. Por este motivo, é aqui que a formação contínua ligada às empresas tem a sua maior razão de ser e foi por este motivo, também, pelo facto de a formação contínua aqui levada a cabo se dirigir sobretudo ao tecido empresarial, que escolhemos este pólo como objecto de estudo.

16.2. Breve historial do Gabinete de Formação Contínua

À semelhança de outras universidades, ao longo da sua existência, a Universidade do Minho sempre *desenvolveu actividades que, de uma forma genérica, podem ser enquadrados em actividades de formação contínua*. Essas acções baseavam-se fundamentalmente na iniciativa pessoal e na disponibilidade de alguns docentes. *Iniciativa no sentido do docente ser pro-activo, de ser o docente a propor uma acção ao exterior; disponibilidade no sentido do docente ter abertura para responder a uma solicitação do exterior*. Contudo, de uma forma estruturada, *enquadrada numa estratégia, (...) num contexto de política da universidade, é extremamente recente na Universidade do Minho. Não tem um ano na universidade*. Foi nessa altura que a reitoria assumiu a formação contínua *como uma área de intervenção institucional*. Em resumo: *a Universidade do Minho não acordou agora para a formação contínua, (...) acontece é que teve, entretanto, outras prioridades, no seu desenvolvimento, na sua estruturação, o que fez que só agora efectivamente assumisse a formação contínua*.

A justificar a existência de outras prioridades está, para além da juventude da própria universidade, a alteração de *cenários* que se verificou de há vinte anos a esta parte. Reconhece-se que hoje *há efectivamente um mercado* para a formação contínua, com uma muito maior premência da necessidade de *complementaridade de formação*. Deste modo, foi criado, em Setembro de 1999, um Gabinete de Formação Contínua. Foi o próprio reitor da universidade que solicitou ao Professor Doutor Jaime Ferreira da Silva, que agora entrevistamos, que criasse esse gabinete. Reconhecia-se que *a formação contínua é uma área onde todas as universidades estão a apostar*. Posteriormente, teve lugar a elaboração de um regulamento para o funcionamento desse gabinete, gabinete que, ao momento da nossa entrevista, se encontra *em fase de arranque*. A formação contínua da Universidade do Minho, pólo de Azurém, será operacionalizada pela TecMinho, estrutura de interface entre a Universidade e o mundo das empresas, de cuja criação a Universidade do Minho é sócio fundador.

A TecMinho fornece formação contínua desde 1992, tendo funcionado, até à altura em que foi criado o Gabinete, *à parte da universidade, em total autonomia*, tanto ao nível estratégico como ao nível financeiro. Neste momento, porém, a formação fornecida pela TecMinho tem um carácter *mais institucional, com um carimbo mais universitário*.

Actualmente, a TecMinho não se dedica, porém, apenas à formação contínua, distribuindo-se as suas actividades por três grandes áreas: a formação, a transferência de tecnologia e recursos humanos e empreendedorismo. Nesta última vertente, a TecMinho ocupa-se de estágios, que têm um carácter distinto dos estágios de fim de curso organizados pela Universidade. Trata-se aqui de intercâmbios, de *estágios transnacionais que normalmente são no âmbito do programa Leonardo*, e que se fazem desde 1992. Os estagiários portugueses são colocados em empresas estrangeiras e os estagiários procedentes de outros países são colocados, pela TecMinho, em empresas portuguesas.

Para além destes estágios, e do lançamento de projectos de *spin-offs*, em que está a actuar em conjunto com a Noruega, ao abrigo do programa UNISPIN, a TecMinho dá também apoio *aos licenciados que queiram criar as suas próprias empresas (...), micro-empresas, normalmente.*

16.3. Ligação com a Universidade

O Gabinete de Formação Contínua depende directamente da reitoria da universidade. Aliás, *a criação do Gabinete não significa que todas as acções de tipologia afins à formação contínua tenham que ser (...) coordenadas pelo gabinete. (...) A universidade, em termos do seu corpo docente, continua a ter a sua liberdade total de manter as suas iniciativas numa tipologia de formação contínua.* O que acontece é que, *a partir do momento em que o Gabinete foi criado, essas iniciativas deixam de ter legitimidade de serem consideradas iniciativas da Universidade do Minho (...), não têm a chancela da Universidade do Minho.*

No que diz respeito à TecMinho, que operacionaliza a formação do Gabinete de Formação Contínua, embora seja uma instituição de interface, os dois membros da direcção – o presidente e o vice-presidente – são da Universidade (o presidente é um vice-reitor, o vice-presidente é Jaime Ferreira da Silva). Para além destes dois membros, existe ainda, no Conselho Fiscal, um outro, vogal, que também pertence à universidade.

A TecMinho recorre, com frequência, ao serviço de finalistas do Instituto de Educação e Psicologia, da Universidade do Minho. Ao tempo da nossa visita, encontrava-se a colaborar na análise de necessidades de formação um estagiário da licenciatura em Educação (ramo de «gestão de recursos humanos e formação»). Esta será também uma forma de aproximar a

universidade e as empresas, na medida em que, sendo sempre exigido, aos licenciados também deste ramo das Ciências da Educação, um estágio, esses finalistas acabam por se direccionar para a formação, *mas não muito para a formação empresarial (...). Viram-se mais para a formação de hospitais, de escolas (...)* por conhecerem melhor o mundo das escolas. O objectivo é também fazer com que estes profissionais entrem também em contacto com o mundo das empresas.

16.4. Organização da formação

A partir do momento em que foi criado este Gabinete, pela Reitoria da Universidade do Minho, com a finalidade de coordenar os projectos de Formação Contínua, no sentido da implementação de uma política de qualidade na formação, todas as acções que sejam por ele coordenadas *têm um percurso totalmente institucional*, o que significa que se trata de acções enquadradas nas políticas deste Gabinete.

O Gabinete de Formação Contínua é operacionalizado, como já foi referido, pela TecMinho - Associação Universidade-Empresa para o Desenvolvimento - entidade com reconhecida experiência no âmbito da formação contínua. É esta estrutura que dinamizará o Gabinete. *Aliás, o documento orientador para a criação do Gabinete partiu daqui, foi desenvolvido pelos responsáveis da TecMinho, com base na experiência que já possuíam neste campo da formação contínua.* A componente científica é assegurada pelos departamentos das várias escolas e institutos da Universidade do Minho, bem como por elementos do meio empresarial com reconhecida experiência e *know-how*. Ou seja, uma vez efectuado o levantamento de necessidades de formação são contactados, *consoante as áreas, os formadores, os professores que são os especialistas nesta matéria.* São depois os próprios professores que desenvolvem os conteúdos programáticos. Posteriormente, as acções são divulgadas, uma a uma, não existindo, normalmente, um catálogo de formação.

A TecMinho é uma estrutura de interface que se desenvolveu em três vertentes:

- transferência de tecnologia
- empreendedorismo e mobilidade tradicional (que apoia a criação de empresas, nomeadamente os chamados *spin-offs* académicos)

- formação contínua

Estas três vertentes existem desde a criação desta estrutura de interface, a quem foi agora pedido que se tornasse, *no contexto da formação contínua, como a entidade executora da formação.*

A identificação das necessidades de formação é feita através de dois mecanismos: inquéritos às empresas e aos próprios estudantes da Universidade, tanto os da formação inicial como os antigos estudantes, através da Associação de Antigos Estudantes. Nomeadamente no campo das engenharias, é exigido aos estudantes em final de curso um estágio de seis meses numa empresa. Esses estudantes são considerados verdadeiros *embaixadores* da Universidade, e serão centenas todos os anos. Foi apontado um número aproximado de 500. Um estágio de final de curso pressupõe *um supervisor da universidade, um supervisor da empresa, um plano de estágio e um relatório de estágio que irá ser, no final, discutido em reunião.* A par do conhecimento das necessidades das empresas que é propiciado por este contacto estreito, é mantida uma relação também estreita com a Associação dos Antigos Estudantes que, em geral, ocupam postos em empresas da região.

No que diz respeito aos inquéritos às empresas, é levado a cabo, anualmente, um levantamento de necessidades de formação através do *envio dum questionário por correio ou por fax*, pedindo-se às empresas que devolvam o questionário devidamente preenchido. Por outro lado, e também com o objectivo do levantamento de necessidades de formação, são utilizados os próprios formandos aquando das acções de formação, a quem é solicitado o preenchimento de um questionário sobre *as necessidades das próprias empresas ao longo do ano*; é-lhes, portanto, pedida a sua opinião relativamente às necessidades que eles sentem que as suas empresas têm. Para além desses levantamentos, existe ainda a *sensibilidade* dos próprios responsáveis da TecMinho. Nessa medida, fomos informados que, por vezes, esses responsáveis direccionam um questionário para aquelas áreas que entendem ser pertinentes.

Com base no levantamento das necessidades de formação, é elaborado um plano anual de formação, que varia de ano para ano, na medida em que se pretende ir de encontro às reais necessidades das empresas.

A partir do momento em que é definida uma área de formação, o passo seguinte consiste em assegurar a docência, sendo a Universidade do Minho a primeira entidade para a produção de

docentes. Caso não exista, dentro desta Universidade, competência em determinada área, ela é solicitada no exterior.

No que diz respeito à responsabilidade financeira, a TecMinho tem um responsável por essa direcção, que é licenciado em gestão de empresas e que faz a contabilidade da TecMinho, por departamentos, *portanto, o centro de custos do Gabinete é como se fosse uma contabilidade autónoma.*

No que tem a ver com a responsabilidade científico-pedagógica, ela é *da responsabilidade da Universidade, do Conselho Científico que a Universidade tem.*

A verdade, porém é que, pelo menos até agora, nos cursos que a TecMinho tem disponibilizado, a responsabilidade científico-pedagógica tem cabido aos próprios formadores, os quais são avaliados, pelos formandos, no final de cada módulo de formação, através de um questionário. Os formadores são também os responsáveis pela avaliação dos formandos, embora se trate de uma avaliação qualitativa e não quantitativa.

16.5. Relação com as empresas

A relação com as empresas é privilegiada, e isso está bem patente nos objectivos definidos para o Gabinete de Formação Contínua da Universidade do Minho, que passamos a transcrever (salientamos que, em quatro dos seis objectivos propostos, vem mencionada a palavra **empresa**):

- Promover a transferência de conhecimentos entre a universidade e as empresas/instituições.
- Fomentar a aproximação entre a universidade e a sociedade, no sentido de adequar a oferta às necessidades de formação das empresas/instituições.
- Fornecer formação adicional aos quadros médios e superiores, para que estes possam corresponder às necessidades exigidas pelo mercado em constante mutação.
- Criar nas empresas a capacidade de acompanhar a evolução tecnológica através da formação contínua dos seus quadros.

- Facultar aos indivíduos uma actualização constante de forma a poderem gerir o seu percurso profissional, numa perspectiva de formação ao longo da vida.
- Potenciar a inovação e a competitividade das empresas através do incremento das competências dos seus recursos humanos, favorecendo deste modo o desenvolvimento da sua região e do país.

A ligação universidade-empresa está também patente em matéria de investigação aplicada e de serviços especializados, levados a cabo essencialmente a dois níveis: por um lado, por acções directas entre os grupos de I&D com as empresas, através de protocolos e contratos entre a universidade e empresas e, por outro lado, mediante a associação da universidade com os agentes económicos na concretização de interfaces empresa-universidade. Assim, a Universidade do Minho é sócio fundador de diversas associações de interface, com o estatuto de Associações Privadas sem fins lucrativos. Merecem destaque as seguintes:

- IDITE-Minho (Instituto de Desenvolvimento e Inovação Tecnológica do Minho)
- TEC-Minho (Associação Universidade-Empresa para o Desenvolvimento, que agora operacionaliza o Gabinete de Formação Contínua)
- ICTPOL (Instituto de Ciência e Tecnologia de Polímeros)
- IDARN (Instituto para o Desenvolvimento Agrário Regional do Norte)
- IGAP (Instituto de Gestão e Administração Pública)
- A.P.C.T.P. (Associação do Parque de Ciência e Tecnologia do Porto – Pólos das Taipas, Maia e Feira)
- CENESTAP (Centro de Estudos Têxteis Aplicados)
- CAIEJ (Centro de Apoio às Iniciativas Empresariais de Jovens).

A transferência de tecnologia é outro domínio em que a relação com as empresas é muito estreita, por se tratar de tecnologias *desenvolvidas na universidade que depois têm que ser testadas ou implementadas nas empresas*. Essa transferência de tecnologia não se faz apenas com empresas portuguesas. Existe *uma rede de 52 centros a nível europeu e é dentro dessa*

rede que são lançadas todas as ofertas e há um pesquisa, um cruzamento de bases de dados para fazer a colocação e a oferta dessas inovações.

Um factor que nos parece ser altamente positivo, do ponto de vista de uma efectiva ligação às empresas, parece-nos ser a participação em projectos comunitários que são desenvolvidos por diferentes países e em que, para além da formação contínua, é desenvolvida consultoria. O programa ADPTE, que adiante será também citado, é um bom exemplo disso. O programa consistia em fazer a selecção de um grupo de empresas, a definir pela TecMinho, tendo sido seleccionadas dez que, ao longo de três anos, trabalharam com esta estrutura de formação. Foi fornecida formação *para todos os níveis da empresa, no sentido de, no final do projecto, a empresa estar, de certo modo, organizada para que pudesse avançar para um projecto de certificação da qualidade.* O que se pretendia não era tanto essa certificação, mas antes *aquela fase anterior* que consiste numa série de mudanças *em termos de organização, de mentalidades, para a implementação de sistemas de qualidade.* As empresas seleccionadas foram também alvo de consultoria .

Pelo seu carácter inovador, parece-nos valer a pena uma breve descrição do projecto: a primeira fase consistiu num pré-diagnóstico, a partir de um questionário que conduziu à selecção das empresas. Uma vez seleccionadas as empresas, foi feito um diagnóstico de necessidades mais aprofundado, em todas as áreas. Em simultâneo, foram realizadas acções de formação, presenciais, para os empresários ou dirigentes. Posteriormente, a acções estenderam-se aos quadros superiores e médios. A consultoria técnica tinha lugar, na empresa, enquanto se realizava a formação. No final deste processo, teve lugar um *levantamento de necessidades de formação na área da qualidade e duma qualidade técnica no posto de trabalho. E então, cada uma das empresas teve, nas áreas que achou serem mais pertinentes (...), formação no próprio posto de trabalho, ou seja: era um consultor que estava lá uma manhã ou uma tarde, a acompanhar o processo de tudo e a corrigir os erros que os próprios operários faziam em termos de qualidade e em termos de orientação do próprio trabalho.*

A formação realizada na TecMinho tem estado muito virada para o mundo empresarial, sobretudo o tecido empresarial da região, *um meio industrial de pequenas empresas e de empresas, muitas vezes, familiares, que têm empresários com níveis de formação muitas vezes baixos.* Por outro lado, mesmo tratando-se de quadros médios ou superiores, é necessário dar-lhes competências para o exercício de funções para as quais não foram preparados na formação inicial, e com as quais se vêm, posteriormente, confrontados. Tal é o caso de

engenheiros que exercem funções de gestão. Neste caso, é necessário dar-lhes formação na área da gestão, tanto ao nível da gestão estratégica como da gestão dos recursos humanos. Para além das áreas de gestão, é também fornecida formação contínua em áreas técnicas para as quais existe uma procura a nível da região.

16.6. Tipos de formação

Em alguns casos de projectos específicos, como o que foi referido na secção anterior, existe formação por medida, dentro da própria empresa.

Embora a formação contínua à distância esteja inscrita dentro das actividades do Departamento de Formação Contínua da TecMinho, não tivemos notícia de qualquer curso que tenha sido desenvolvido, à data da nossa visita, dentro deste formato. O grosso da formação facultada é, pois, presencial.

16.7. Financiamento da formação

Para o financiamento dos seus cursos de formação contínua, a TecMinho concorre aos subsídios para a formação contínua que existem através de diferentes programas comunitários, tendo sido citado, a título de exemplo, o programa PESSOA. Algumas acções de formação são *enquadradas em projectos que envolvem não só a formação, mas também a parte de consultoria*. Estas candidaturas são feitas *projecto a projecto*. Em muitos casos, como o do programa ADAPTE (adaptação às mutações industriais), trata-se de iniciativas comunitárias que obrigam a que haja pelo menos três parceiros, ou seja, *pelo menos três países têm que ter também o mesmo projecto aprovado e tem que ser desenvolvido pelo menos por três países*. No caso do projecto acima mencionado, a TecMinho trabalhou em conjunto com cinco países, que desenvolveram as suas actividades na área da qualidade. Deve ser referido que a TecMinho é uma entidade acreditada pelo INOFOR, doutro modo não poderia candidatar-se a estes programas comunitários. Isto significa que um grande volume de acções fornecidas pela TecMinho até à data tem sido de frequência gratuita para os

formandos, uma vez que as acções de formação contínua até agora levadas a cabo têm sido todas financiadas pela Comunidade Europeia.

16.8. Estratégia face à competição

A universidade enfrenta dois tipos de competição: com as outras universidades e com instituições privadas de formação contínua. No que se refere às primeiras, a qualidade é determinante, já que a Universidade do Minho é procurada nos sectores em que a sua qualidade é superior. Relativamente aos privados, não acontece o mesmo, a situação é mais complicada.

Para fazer face à competição, será, então, necessário que a universidade encontre as respostas adequadas às necessidades. Um exemplo disto será a satisfação das necessidades de formação contínua de licenciados em engenharia já que, *ao fim de quatro ou cinco anos, um engenheiro já não exerce engenharia. Vai subindo no seu enquadramento numa empresa (...)*. Nesta altura, ele precisa de *gerir*. Por esta razão, as acções de formação contínua dirigidas a estes profissionais licenciados em engenharia buscam *toda uma complementaridade de competências (...)*. *Aqui, a grande percentagem não tem a ver com a engenharia*. Trata-se antes de aspectos jurídicos, direito comercial, sociologia das organizações e técnicas comportamentais.

Para manter a confiança dos seus antigos diplomados, a Universidade do Minho aposta na qualidade, na *honestidade académica, no espírito de missão*, características que dão *segurança*.

16.9. Legislação

Não existe qualquer legislação pela qual o governo incentive a formação contínua, como já foi salientado quando tratámos o caso da Universidade do Porto.

16.10. Os cursos

Foram, aliás, definidas as características a que devem obedecer as acções de formação contínua. Trata-se de cursos:

- De curta duração (aproximadamente 30 horas)
- Muito específicos
- Destinados a um público muito bem definido
- Com interesse para um determinado sector (i.e: pertinente e que vá colmatar uma necessidade)
- Que se traduza, em termos de competências, num «*upgrade*» para o formando que frequentar a acção

A formação fornecida tem sido, até agora, uma formação presencial. Existe, no entanto, um projecto de formação à distância a ser implementado *já durante o próximo ano*. E isto porque *existem um conjunto de públicos, tanto locais como nacionais, que estão ávidos de tecnologia (...), há um conjunto de pessoas que estão ávidas de aprender como é que se fazem essas coisas*. Pretende-se, então, ultrapassar o mercado local e atingir o mercado global, *uma vez que a tecnologia o permite*.

Em termos de estratégia global, estão a ser construídas parcerias, *com entidades que já tenham desenvolvimento na área*. Tal é o caso da Open University, de Londres, e da NKY, um instituto norueguês que desenvolve formação à distância. Já estão constituídos protocolos com essas instituições.

Os conteúdos são desenvolvidos por professores doutorados dessas universidades e de outras (eles têm, aliás, contactos com a Pensilvanian State University, dos Estados Unidos, etc.).

A formação à distância é, porém, entendida como um complemento (...) da formação presencial, destinada a alguns nichos (...) de alto nível, altamente especializados nas áreas tecnológicas, nas áreas de engenharia (...), para grupos científicos altamente especializados.

Duração dos cursos

Fomos informados de que a duração dos cursos varia, de acordo com as suas características, podendo ir desde algumas horas, dois ou três dias, até cursos de mais longa duração, conforme se trate de conferências, *workshops*, outro tipo de acções, ou ainda Cursos de Especialização Pós-Licenciatura (alguns meses), até MBA e Mestrados. Inferimos, contudo, que a questão dos cursos mais longos para a formação contínua se situa, ainda, ao nível das intenções.

Na verdade, os cursos de formação contínua ministrados na TecMinho que, como já foi salientado, é a entidade que operacionaliza a formação contínua da Universidade do Minho – Pólo de Azurém - são essencialmente cursos de curta duração. Pretende-se, aliás, que os cursos de formação contínua aqui ministrados sejam curtos, com uma duração de cerca de 30 horas. Em alguns casos muito específicos podem, no entanto, ter lugar formações mais longas, como foi o caso de um curso técnico na área da engenharia da fundição, que teve a duração de 144 horas, repartidas por alguns meses, com a frequência de duas sessões por semana, de 4 horas cada uma.

Certificação dos cursos

É atribuído um certificado de frequência, desde que se verifique uma assiduidade igual ou superior a 75 ou 80%. Quem não atinge este grau de assiduidade tem direito a uma declaração de participação que especifica o número de horas em que participou e qual a duração do uso.

16.11. Os públicos alvo

A formação contínua dirige-se sobretudo aos quadros médios e superiores das empresas ou instituições, *essencialmente a licenciados, eventualmente bacharéis*.

Sendo, embora, destinado aos efectivos das empresas, as inscrições nas acções de formação são, normalmente, realizadas a título individual. *A divulgação normalmente é feita por um «mailing» para as empresas. Mas as inscrições são mais a título individual do que propriamente das empresas.* Pode acontecer, no entanto, como já foi o caso, que o curso vá de tal modo ao encontro das necessidades das empresas que os próprios chefes telefonem a saber

mais informações sobre o curso e enviem os seus quadros, muitas vezes jovens licenciados, para frequentarem essas acções de formação.

16.12. Os professores

Existe a percepção de que, embora se trate de uma caricatura, para uma grande parte dos docentes universitários, a *visão da universidade perfeita seria a universidade sem alunos*. O que é que pode contribuir para esta visão? Ao docente universitário é exigido, pelo seu próprio estatuto, que seja um docente, *e que seja um bom docente*, e é também exigido que seja um investigador, *na medida em que a carreira académica dum docente universitário não se faz com base no serviço de docência, mas faz-se, sim, com base no serviço de investigação*. Essas duas exigências aparecem, por vezes, como contraditórias. É sentido que, *em geral, um bom docente, um bom pedagogo, não é necessariamente um bom investigador e o inverso também se verifica. Um bom investigador não é (...) sempre um bom pedagogo*.

Um obstáculo a um bom desempenho na docência parece ser a falta de formação para esta função específica, ausente sobretudo no campo das ciências exactas, muito especialmente no campo das engenharias:

Para além disso, há um factor que, sobretudo no campo mais das ciências exactas (...), no campo das engenharias, concretamente, há um factor que pode perturbar isso, que é o facto do docente universitário não ter sido ensinado para ser docente.

A essas duas tarefas, a docência e a investigação, é acrescentada mais outra, que cada vez mais aparece como relevante, que é a função de gestor, na medida em que ele tem que gerir os seus laboratórios, tem que gerir um orçamento, tem que gerir pessoas. Dessas três tarefas, a que se pode inferir ser a que menos peso tem para os docentes é a docência, que implica uma série de tarefas – aulas, correcção de exames, aulas de dúvidas... que «roubam» tempo e que acabam por não ter implicações na progressão da carreira (Não nos resta tempo (...) Nem vale a pena escamotearmos (...)) Muito simplesmente não temos tempo e, não tendo tempo, a componente mais frágil é aquela que é tendencialmente mais sacrificada). A verdade é que toda a envolvente, de facto, não incentiva. Se nós compararmos o valor de texto pedagógico com o valor dumas comunicações em conferências internacionais ou em revistas

internacionais, de facto estas duas últimas têm muito mais valor do que a primeira, e portanto é quase natural que a pessoa, a páginas tantas, atribua maior importância...

Compreende-se que a valorização estabelecida a nível de progressão na carreira cause conflitos internos aos próprios docentes, divididos, por vezes, entre a relevância que eles próprios sentem que a docência merece, e aquela que lhe é atribuída quando se trata da progressão na carreira (*Importância nós damos, obviamente, à componente pedagógica, à componente de docência*). Com o objectivo de melhorar esta componente da docência, existem, na Universidade do Minho, dois factores que *não são comuns nas restantes universidades portuguesas (...)*. *Os docentes da Universidade do Minho são avaliados, todos os anos, pelos alunos, duas vezes por ano, e pela instituição, uma vez por ano*. Estes instrumentos de avaliação fazem parte da cultura da universidade.

Apesar das dificuldades descritas acima, os professores da Universidade do Minho *estão abertos à formação contínua*, embora a sua disponibilidade para esta formação seja condicionada pelas tarefas do seu dia a dia, como já foi explicitado. De qualquer modo, pensa-se que seriam necessários incentivos, tanto remuneratórios como a nível de progressão na carreira. Estes dois tipos de incentivos *estão ambos previstos pela Universidade do Minho*.

Apesar desta intenção de envolver os docentes universitários na formação contínua, a quase totalidade das acções de formação levadas a cabo pela TecMinho tem sido realizada por formadores do exterior, embora *em áreas muito específicas*, se recorra a professores da Universidade do Minho. Estes casos são, no entanto, uma minoria.

16.13. O Modelo pedagógico

Não existe um modelo pedagógico específico. Todavia, para certas acções inseridas em projectos que implicam formação no posto de trabalho, normalmente realizadas por consultores externos, esses mesmos consultores recorrem a metodologias que consideram mais adequadas, mas que não têm, necessariamente, a ver com linhas de orientação da TecMinho.

16.14. Parcerias

A nível nacional

AUPEC

A nível internacional

EUCEN

Existe colaboração com universidades membros da EUCEN, nomeadamente um protocolo com a Universidade de Oslo, na área da formação à distância. Ainda nesta área, estão já estabelecidos protocolos com a *Open University* de Londres e com o NKY - instituto norueguês fornecedor de formação à distância – (*Nós temos um protocolo com eles, estamos a constituir esse protocolo, para pegarmos em desenvolvimentos que eles têm para estas matérias e fazermos aqui, coordenarmos nacionalmente*).

Neste campo do ensino à distância, a TecMinho prepara as suas estruturas:

Estamos a preparar as nossas estruturas, estamos envolvidos em vários projectos europeus, com entidades muito importantes a nível mundial e portanto, com base nesses projectos, com base nesse know-how, estamos a criar a nossa própria infraestrutura. Com base nas trocas de experiência entre, por exemplo, esta instituição (NKY), estamos a trabalhar com eles há vários anos, a mesma coisa com a Open University. E portanto existe um conjunto de estratégias transnacionais ou internacionais que nos permitem ir captar know-how e transferi-lo para os nossos interesses locais (...) transferi-lo e adaptá-lo. Não transferi-lo automaticamente, mas adaptá-lo às nossas circunstâncias locais, e portanto nessa base estamos a construir a tal infraestrutura.

16.15. Observatório

Não existe observatório da formação contínua, tanto mais que a maioria da formação se inscreve no âmbito de projectos comunitários.

16.16. Opinião sobre as universidades e a formação contínua

Apesar da expectativa de crescimento em dois cursos em fase de arranque, a verdade é que o ano lectivo de 1999/2000 foi já sentido, ao nível das universidades portuguesas, como *um ano histórico para todas as universidades, o primeiro ano que, na primeira fase, as universidades públicas não encheram os seus «números clausus» nas licenciaturas*. Esta situação traz algumas preocupações também a esta universidade (*é algo a que ainda não estamos habituados e, enfim, fez-nos tremer um pouco, se para o ano e para o outro a situação se mantiver, a situação começa a ser algo preocupante (...) nós estávamos habituados a ter uma matéria prima garantida (...) e agora não a temos*).

Existe a percepção de que, mesmo neste campo da importância atribuída ao trabalho docente *as coisas estão a mudar*, embora a um ritmo bem mais lento do que a envolvente exterior, dado que a universidade pública continua a ser um ambiente bastante *preservado*. E o que é que faz com que as coisas estejam a mudar? Justamente o facto dos alunos em formação inicial terem vindo a diminuir em todo o país e ainda a percepção que existe de que *a matéria-prima* (os alunos) *tem vindo a piorar a sua qualidade*.

Neste contexto, a questão que se coloca já não será *o que é que levou a universidade a envolver-se na formação contínua*, mas *o que é que levou a universidade a assumir que se deveria envolver na formação contínua*. Por um lado, a universidade *teve necessidade de perspectivar o seu posicionamento na sociedade em vertentes mais diversas do que aquelas que tinha até agora*, o que obriga a uma *abertura da universidade à sociedade*, abertura que tem que se tornar *mais real, mais efectiva*, na medida em que *a universidade precisa de buscar outras(...) fontes de financiamento*. A universidade *ver-se-á, então, obrigada a envolver-se em outro tipo de actividades que lhe permitem complementar o seu orçamento, sem dúvida nenhuma, e a formação contínua (...) pode ser uma vertente de extensão extremamente importante para colmatar problemas consequentes (...) de algumas dificuldades orçamentais do Estado*.

Esta não é, porém, a única razão para o interesse da universidade pela formação contínua. Uma outra vertente será a necessidade a que se vem assistindo de os profissionais, *sobretudo em algumas áreas*, procederem à actualização dos seus conhecimentos e, por vezes, a uma reconversão, *a necessidade de complementarização de conhecimentos adquiridos nos bancos*

da escola que se torna rapidamente obsoleta. Pensa-se, então, que *a formação contínua é inevitável*, doutro modo *as pessoas ficam completamente desactualizadas*. Para além disso, existe a consciência de que, no caso das empresas, a necessidade de uma actualização permanente se faz sentir ainda com maior acuidade.

Notas

-
- ^{ciii} A informação aqui exposta tem como base a entrevista ao Prof. Doutor Jaime Ferreira da Silva, director do Gabinete de Formação Contínua da Universidade do Minho (Pólo de Azurém) e, relativamente à TecMinho, entrevistas às Engenheiras Manuela Neves e Ana Dias, relativamente directora do departamento de formação e directora da formação à distância. Para além destas entrevistas, socorremo-nos, também, de informação recolhida em documentação escrita que nos foi facultada. Excertos das entrevistas aparecem a *itálico*, sem aspas, e as transcrições de documentos, entre aspas e em *itálico*.

CAPÍTULO XVII

Análise comparativa e conclusões

***Alguns aspectos da actual oferta de formação
contínua nas Universidades***

17.1. Introdução

Neste capítulo, procedemos a uma análise comparativa dos nove estudos de caso apresentados nos capítulos anteriores da III Parte deste trabalho, de acordo com as categorias tratadas, procurando retirar algumas conclusões a partir dessa análise. A fim de facilitar a elaboração dos quadros que adiante são apresentados, as instituições não são designadas pelos seus nomes, mas antes por nacionalidades. Relativamente aos dois casos franceses, optámos por atribuir a designação de Francês 1 à Universidade de Lille e Francês 2 à Universidade de Tours, numeração que é, evidentemente, aleatória, o mesmo acontecendo para os dois casos portugueses – Português 1 (Universidade do Porto) e Português 2 (Universidade do Minho, Pólo de Azurém).

17.2. Organização da formação contínua

Nesta secção, é feita uma comparação entre as estruturas organizativas, os objectivos, o local de formação e a autonomia do centro de formação relativamente à universidade. Esta comparação é suportada pelo Quadro 2, que nos dá uma síntese dos diferentes modos de organização da formação nas nove universidades em estudo.

No geral, é possível observar uma considerável diferença entre o caso espanhol e todos os outros. Com efeito, trata-se do único caso em que a formação contínua é organizada no enquadramento de uma Fundação, sendo as próprias instalações da Fundação o local da realização das acções formativas. Este tipo de estrutura organizativa é dotado de uma autonomia muito alargada (a mais alargada de todos os casos). Uma vez que o objectivo explícito desta entidade é o de responder às necessidades de educação e formação dos profissionais de empresas e de outras instituições, isto é, dirige-se expressamente a um mercado, tal autonomia permite dar resposta às necessidades de formação contínua das empresas e de outras instituições, com uma maior celeridade e flexibilidade, o que se torna altamente desejável num contexto marcado por mudanças rápidas na envolvente económica e empresarial.

Quadro 2. Organização da formação contínua nas universidades

Caso	Estrutura organizativa	Objectivos	Local da formação	Autonomia
Belga	Unidade Central de FC (organizada em seis sectores: 1º - empresas; 2º - educação; 3º - social e cultural; 4º - saúde e bem-estar; 5º - profissões liberais; 6º - governo)	Fornecer suporte logístico e administrativo às iniciativas de FC organizadas pelas faculdades Actuar como interface entre a oferta e a procura de FC	Faculdades e departamentos	Nenhuma
Espanhol	Fundação	Dar resposta às necessidades de educação e formação dos profissionais das empresas e de outras instituições	Instalações da Fundação	Pedagógica Financeira Certificação
Finlandês	Centro de FC (compreende uma rede de institutos especializados, administrados de modo independente, em todo o país, coordenado pelo centro principal em Helsínquia)	Organizar os serviços de formação de adultos na universidade Cooperar com as faculdades e departamentos Gerir, administrar e avaliar os programas de FC	Faculdades e departamentos Centro de FC Institutos da rede de FC	Pedagógica Financeira
Francês 1	Serviço de FC	Organizar a FC Actuar como interface entre a oferta e a procura de FC Fornecer apoio (engenharia da formação) às faculdades e departamentos que organizam FC	Faculdades e departamentos	Nenhuma
Francês 2	Serviço de FC	Fornecer apoio logístico e administrativo às iniciativas de FC organizadas pelas faculdades	Faculdades e departamentos	Nenhuma
Inglês	Departamento de FC (organizado em três secções: Programas Públicos; Programas Internacionais; CPD - <i>Continuing Professional Development</i>)	Abrir a universidade à população local Organizar os serviços de educação de adultos na universidade Cooperar com as faculdades e departamentos Actuar como interface entre a oferta e a procura de FC	Faculdades e departamentos	Nenhuma
Norueguês	Secção do Departamento de Administração, Educação e Investigação	Definir a estratégia da FC Executar as rotinas administrativas relativas à FC Fornecer apoio (conselho) sobre as questões económicas e os preços dos programas Realizar contratos Fornecer apoio técnico relativamente aos cursos via Internet e à formação à distância Avaliar os programas de FC	Faculdades e departamentos	Nenhuma
Português 1	Serviço de FC (constituído por 1 Direcção de Educação Contínua e 1 Conselho de Educação Contínua)	Promover a FC na Universidade Coordenar acções de formação multidisciplinares Realizar cursos de formação para docentes da FC Apoiar o levantamento de necessidades de FC	Faculdades e departamentos	Nenhuma
Português 2	Gabinete de FC	Promover a transferência de conhecimentos entre a universidade e as empresas Fornecer FC aos quadros médios e superiores das empresas Potenciar a inovação nas empresas	Estrutura de interface (TecMinho) Dentro das empresas	Pedagógica Financeira

Relativamente ao fornecimento de formação contínua, a análise do quadro em estudo torna evidente que a formação contínua é feita, na grande maioria dos casos, pelas faculdades e pelos departamentos das universidades, e que os serviços de formação contínua, quer se trate de um **centro**, de um **serviço** ou de uma **unidade**, prestam apoio às iniciativas organizadas dentro das faculdades e dos departamentos, actuando como interface entre a universidade e o mundo exterior. Encontrámos três excepções a este modelo: os casos espanhol (*Fundação Bosch i Gimpera*), finlandês (Universidade de Helsínquia) e português 2 (Universidade do Minho, Pólo de Azurém). No primeiro destes três casos, o local da formação é, como se disse no parágrafo anterior, a própria Fundação. Relativamente ao caso finlandês, para além das faculdades, o próprio Centro de Formação de Formação Contínua e os institutos da rede de formação contínua são fornecedores de formação. Quanto ao caso português 2, a formação é operacionalizada através duma instituição de interface, a TecMinho, sendo a formação fornecida dentro das suas próprias instalações ou, em alguns casos muito específicos, nas empresas a que a formação se destina. Todos estes três casos dispõem de maior autonomia que os restantes, no sentido em que têm autonomia pedagógica e financeira. Saliente-se, contudo, que é o caso espanhol aquele que tem uma autonomia mais ampla, na medida em que também pode atribuir certificação, embora de cursos não regulamentados a nível governamental, como foi explicitado no estudo descritivo deste caso.

O caso inglês (Universidade de Oxford) merece destaque especial na medida em que a formação contínua tem aqui um espectro muito mais alargado do que nos restantes casos. Assim, a formação contínua está organizada em três estruturas diferenciadas, de acordo com os públicos a que se dirige: os programas públicos – numa perspectiva de formação ao longo da vida, que inclui a formação como forma de lazer e a formação para a terceira idade, e se destina apenas a indivíduos com formação universitária; os programas para estrangeiros – destinados a professores e a diplomatas estrangeiros; e o CPD (*Continuing Professional Development*), sobretudo destinado a profissionais das empresas. Embora o nosso estudo se tenha centrado na formação contínua para os profissionais do mundo do trabalho, é interessante referir a singularidade desta Universidade pelo facto de ser dada uma relevância igualmente importante tanto à formação para o lazer como à formação dirigida ao mercado de trabalho, o que não acontece em nenhum dos restantes casos estudados. Este tipo de formação – lazer – não é, sequer, considerado como fazendo parte da formação contínua no caso da Universidade Católica de Leuven.

No que tem a ver com a direcção dos serviços de formação contínua, embora, na maioria dos casos, os directores destes serviços sejam académicos, tal não se verifica para a totalidade dos casos em estudo. Efectivamente, tanto na Universidade de Oslo como na de Helsínquia, estes directores são seleccionados por concurso público devidamente publicitado, sendo necessária experiência em gestão e administração, conhecimento do mercado, e experiência em formação contínua universitária. Do mesmo modo, na Universidade de Oxford, o responsável pelo CPD, que, como já se referiu, se ocupa da formação para o mundo empresarial, não é professor universitário.

17.3. Programas de Formação Contínua e público-alvo

Nesta secção, é feita uma comparação entre os programas, as disciplinas, o formato e a certificação dos cursos. Esta comparação é suportada pelo Quadro 3, que nos dá uma síntese dos diferentes programas nas nove universidades em estudo.

No que diz respeito às áreas de formação, o modelo da *Fundação Bosch i Gimpera* difere dos restantes, uma vez que a formação contínua se situa em três áreas bem definidas: Economia (incluindo a Gestão), Direito e Saúde. Esta situação pode estar relacionada com uma procura que se concentra principalmente nestas áreas, mas também com a dificuldade de oferta de formação contínua, da parte da Fundação, em áreas que não as que acabam de ser citadas. As principais razões que foram apontadas para esta dificuldade de oferta em outras áreas foram as seguintes:

- Os professores do sector das Humanidades não estão muito interessados em fazer formação contínua para as empresas, por ser demasiado difícil conceber programas em disciplinas como, por exemplo, a Filosofia, uma vez que não existe mercado.
- Noutras áreas, a procura é esporádica, e situa-se em áreas muito específicas, de que são exemplos a Infografia e o Desenho por Computador. Nestes casos, existe oferta.
- Uma outra área problemática é a das Ciências (Física, Matemática, Biologia, etc.), visto que o interesse dos professores desta área está mais centrado na investigação e na publicação do que na formação contínua, aplicando, portanto, a maioria do seu tempo nessas actividades em que estão mais interessados.

- Para além de ser mais fácil encontrar professores universitários que desejem participar nas áreas da Economia ou do Direito, é igualmente mais fácil contratar consultores exteriores nestas áreas.

No entanto, os principais objectivos da formação contínua no caso espanhol (Quadro 2) poderão, em nosso entender, explicar a razão desta escolha. De facto, para além da área da Saúde, existe um forte investimento em áreas ligadas à Gestão, um tema proeminente na literatura ligada à formação empresarial.

Por outro lado, a certificação atribuída não é a mesma dos cursos normais de formação inicial. À semelhança de todos os outros casos estudados, este caso espanhol oferece cursos creditados que podem dar lugar ao diploma de Master e a uma pós-graduação. Saliente-se, ainda, que, à parte o caso português 2, todos os oito casos oferecem cursos longos, o que pode ser visto, em nosso entender, como um meio de manter os indivíduos no sistema durante períodos mais longos, tornando a formação mais rentável, na perspectiva da Universidade.

Em contrapartida, na generalidade dos casos, as empresas não demonstram vontade de libertar os seus colaboradores para programas longos, e preferem programas curtos – conferências, seminários, *workshops* – se possível no final do dia ou aos fins-de-semana. Consciente deste facto, a Universidade Católica de Leuven tem vindo a desenvolver a sua oferta de formação contínua especialmente em cursos curtos. Outros casos demonstram também este interesse. Porém, apesar da prioridade por este tipo de cursos curtos, mesmo este caso belga oferece programas creditados, mais longos, que permitem aceder aos mesmos diplomas dos cursos regulares de formação inicial. Este modelo de programas creditados não é seguido pelo caso português 2 que, direccionando fortemente a sua formação contínua para as empresas (muitos dos programas têm mesmo lugar dentro das empresas) só oferece cursos curtos, pretendendo-se que a sua duração não exceda, em média, as 30 horas.

Quanto ao caso português 1 (Universidade do Porto), ele não se centra na oferta de diplomas, o que pode ser explicado pelo facto de o seu público-alvo ser sobretudo constituído pelos antigos alunos. Por isto mesmo, uma das suas estratégias de marketing é a manutenção de uma base de dados actualizada de todos os indivíduos formados pela universidade. Também o caso português 2 não oferece diplomas, já que a sua área de intervenção se circunscreve a projectos subsidiados por fundos comunitários, num ambiente dominado por pequenas empresas.

Quadro 3. Programas de formação contínua

Caso	Programas	Áreas	Formato					Diploma/ Certificado
			Curto	Longo	Com créditos	Sem créditos	Ensino à distância	
Belga	Conferências Dias de estudo <i>Workshops</i>	Todas as das diferentes faculdades	+	+	+	+		Certificado de presença
Espanhol	<i>Master</i> Pós- graduação Conferências Seminários	Principalmente: Economia/Gestão Direito Saúde	+	+	+	+	+	Diplomas de <i>Master</i> and Pós- graduação Certificados de presença
Finlandês	Desenvolvimento Profissional (PD) <i>Master</i> Seminários	Todas as das diferentes faculdades Principal procura: 1- saúde e sector social 2 – desenvolvimento de recursos humanos (muito rentável) 3 – formação de professores 4 – ciências e ambiente	+	+	+	+	+	Diploma Certificado de presença
Francês 1	Os mesmos dos cursos regulares (segunda oportunidade) Formação para pessoal de empresas (cursos curtos)	Todas as das diferentes faculdades	+	+			+	Os mesmos dos cursos regulares (para cursos longos) Certificado de presença
Francês 2	Os mesmos dos cursos regulares (segunda oportunidade)	Todas as das diferentes faculdades		+				Os mesmos dos cursos regulares
Inglês	<i>Master</i> Pós-graduação Seminários Conferências	1 - Programas públicos: as áreas das faculdades em geral 2 - CPD: Saúde, Finanças, Eng ^a de Computadores Biociência Biotecnologia	+	+	+	+		Pós-graduação; Diploma da Universidade; <i>Master</i> ; CPD: <i>Master</i> <i>of Science</i> (3 anos + dissertação) Diploma Certificado de presença
Norueguês	Os mesmos dos cursos regulares Seminários Conferências <i>Workshops</i>	Todas as das diferentes faculdades	+	+	+	+	+	Os mesmos dos cursos regulares
Português 1	Pós-graduação Seminários Conferências <i>Workshops</i>	Todas as das diferentes faculdades	+	+				Certificado de presença
Português 2	Seminários Conferências <i>Workshops</i> Acções no interior da empresas	Áreas tecnológicas TIC Gestão	+					Certificado de presença Declaração de participação

Observa-se, então, que, na maioria dos casos, mesmo quando a oferta de formação contínua está fortemente centrada nas empresas e noutras organizações, existe uma preocupação especial com o cliente individual de formação contínua, através de cursos mais longos e creditados.

Qual será a explicação para este facto? Por um lado, podemos inferir que seria muito difícil que o volume de formação contínua destinado às empresas, quer se trate de formação por catálogo ou de formação por medida, fosse suficientemente amplo para manter uma actividade continuada e com significado. Com efeito, mesmo nos casos em que um número significativo de programas de formação contínua se destinam às empresas, ainda mesmo que esse constitua o maior número de programas, a verdade é que o maior volume de formação contínua continua a ser, na generalidade dos casos, aquele que é destinado aos sujeitos individuais, ou seja, àqueles cuja inscrição é feita a título individual, mesmo que façam parte dos efectivos de uma empresa. Para as inscrições individuais, a entidade pagadora da formação nem sempre é fácil de determinar, visto que, embora o pagador directo possa ser o formando, existem empresas que reembolsam os seus quadros relativamente às despesas realizadas com este tipo de formação.

No que diz respeito à formação à distância, pode-se observar que apenas nos casos finlandês e norueguês é fornecido um volume de formação com algum significado. Refira-se que este tipo de formação tem tradição em ambos os países citados e que as suas Universidades Abertas são muito activas. Devido às suas condições demográficas, com uma população espalhada pelo território e com baixa densidade, este tipo de formação tem sido muito encorajado pelos governos dos dois países. Todavia, nenhum dos dois casos tem experiência significativa na formação através da Internet. Na verdade, a formação *on-line* está apenas a dar os seus primeiros passos.

Quanto ao caso espanhol, a formação à distância não está ainda muito desenvolvida. Foi recentemente implementada através da Internet, e os cursos que existem actualmente situam-se sobretudo no campo da Saúde. Sente-se, contudo, receptividade no sector da finança – banca e companhias de seguros.

O caso francês 1 (Universidade de Lille) refere também uma procura crescente, da parte das empresas, de cursos curtos *on-line*, de modo que os funcionários possam dispor de formação contínua sem saírem dos seus postos de trabalho.

Ainda no que diz respeito à formação à distância através da Internet, todos os centros visitados se mostraram muito interessados nela, alguns apresentavam já projectos nesse sentido, mas ainda se não tinha passado à prática, de forma que este tipo de formação pudesse já ser alvo de uma avaliação ou mesmo de uma reflexão baseada quer em resultados empíricos quer na percepção que dela se tem.

17.4. Relação com as empresas e financiamento

A nossa análise irá agora centrar-se na relação dos centros de formação contínua universitários com as empresas, de que o Quadro 4 nos fornece uma síntese.

Da análise do Quadro 4, sobressai uma questão que parece ter peso na qualidade da relação que se estabelece com as empresas: o facto da oferta de formação contínua ser orientada para a procura, no que respeita às necessidades do mundo empresarial. Como referimos, no primeiro capítulo desta investigação, o termo mundo empresarial é utilizado para abarcar um público mais vasto do que as empresas enquanto clientes directos da formação, visto que uma parte substancial da formação realizada, a maioria, de acordo com os dados recolhidos, dirige-se aos profissionais das empresas. Estes financiam, nalguns casos, as suas acções de formação, ou conduzem as suas empresas a pagarem-na por via directa, ou através de práticas de reembolso de despesas, quando as empresas se assumem como beneficiárias da formação recebida pelos seus quadros.

A orientação da formação para a procura é referida, pelo caso francês 1, como um factor que pesa de forma positiva na relação entre universidade e empresas, enquanto que a ausência dessa orientação é encarada como um constrangimento pelo caso belga. Porém, mesmo quando a adequação da oferta à procura não foi referida de forma explícita, como factor facilitador na relação com as empresas, podemos inferir, a partir de outros dados, que existe, da parte das universidades, uma intencionalidade dessa adequação. Isto será o que se passa com o caso espanhol ou com o português 2, situações onde a formação contínua é fortemente direccionada para os efectivos das empresas, e onde existe um relacionamento bastante próximo destas, que sugere o conhecimento dessas necessidades.

Quadro 4. Relação com as empresas

Caso	Facilitadores	Constrangimentos	Dimensão das empresas
Belga	As empresas confiam na competência dos professores universitários As empresas acham os preços da formação contínua universitária moderados	As empresas acham que a Universidade é lenta a desenvolver programas específicos As empresas acham a FCU demasiado teórica As empresas acham a FCU demasiado académica A oferta não é suficientemente orientada para a procura Não existem programas de formação por medida	Grandes empresas
Espanhol	Projectos conjuntos com empresas locais Forte aumento do desenvolvimento de programas por medida		Grandes e médias
Finlandês	Incremento da implementação de cursos por medida	O relacionamento com as PME não é muito fácil As empresas não confiam nas competências da Universidade Baixo nível académico da maioria dos chefes da PME Não existe, no país, tradição de relacionamento entre a Universidade e as empresas	PME
Francês 1	A FCU é orientada para a procura	Há falta de relacionamento comercial Não existe mercado suficiente O Serviço de FCU não é suficientemente eficiente	Todas as dimensões
Francês 2*			
Inglês	A Secção de CPD (<i>Continuing Professional Development</i>) tem-se esforçado para reforçar o relacionamento com as empresas Actualmente as empresas indicam as suas necessidades de formação Fortes estratégias de marketing (informação sobre os cursos)	Falta de comunicação com as empresas Falta de tradição, no país, de relacionamento entre a Universidade e as empresas	Sobretudo grandes empresas
Norueguês	A <i>Competence Reform</i> deu confiança às empresas, sobretudo às PME, para procurarem FCU A Secção de FCU tem-se esforçado para ter um bom relacionamento com as empresas	Não existe, no país, tradição de relacionamento entre a Universidade e as empresas A maioria das empresas norueguesas é constituída por PME que não se sentem à vontade para se dirigirem à Universidade Ignorância mútua das duas realidades A Universidade não havia tentado dar-se a conhecer e não tinha oferecido os seus serviços	Principalmente grandes empresas e organizações profissionais
Português 1	O contacto com os quadros superiores das empresas, através da FCU	Ausência de tradição de relacionamento entre a Universidade e as empresas As empresas não procuram a Universidade A Universidade não está preparada para dar respostas às necessidades das empresas Ignorância mútua Ausência de representantes da sociedade nos órgãos de gestão da Universidade As empresas têm poderosos recursos humanos na área da sua própria formação	
Português 2	FC fortemente direccionada para as empresas Projectos conjuntos de I&D Transferência de tecnologia Projectos conjuntos envolvendo FC e consultoria às empresas Operacionalização da FC por uma instituição de interface		Sobretudo PME

* Não existe relacionamento significativo com as empresas.

Por outro lado, a estrutura organizativa do caso espanhol poderá dar resposta a outros constrangimentos que são referidos, tais como falta de comunicação entre a universidade e as empresas, a falta de relacionamento comercial, uma oferta de formação contínua demasiado teórica ou académica ou, ainda, a lentidão da reacção, da parte da universidade, relativamente à procura. A particularidade de se tratar de uma Fundação permite uma reacção mais rápida às necessidades do mercado, tal como já foi dito, uma vez que as universidades são, em geral, estruturas mais pesadas e, portanto, muito mais lentas a reagir às necessidades do exterior.

Além disso, o desenvolvimento de projectos conjuntos com empresas locais (casos espanhol e português 2), assim como um forte incremento dos programas de formação por medida (casos espanhol e finlandês) são outros tantos factores que favorecem o relacionamento positivo com as empresas.

Ainda no que diz respeito concretamente ao caso espanhol, é de ter em conta o facto de representantes das finanças, do comércio e indústria locais, bem com diversos ministérios, integrarem os corpos dirigentes da Fundação, o que demonstra uma filosofia da formação contínua vocacionada para ir ao encontro das necessidades de formação das empresas e de outras instituições locais. Este é também o único caso em que a totalidade da formação contínua é fornecida dentro das suas próprias instalações. Dadas todas estas condições, não é, pois, de admirar, que não tenham sido apontados, pelo caso espanhol, quaisquer constrangimentos no que diz respeito ao relacionamento com as empresas.

Também não foram indicados constrangimentos por nenhum dos casos portugueses. Quanto à Universidade do Porto, a falta de constrangimentos dever-se-á ao facto de a formação se dirigir a um público que é constituído pelos antigos alunos da universidade, não se tornando, assim, tão necessário um relacionamento muito estreito e directo com as empresas. Este relacionamento far-se-á por intermédio desses antigos alunos. No caso português 2, pode inferir-se que os objectivos explícitos de «fomentar a aproximação entre a universidade e a sociedade, no sentido de adequar a oferta às necessidades de formação das empresas/instituições» ou ainda o de «potenciar a inovação e a competitividade das empresas através do incremento das competências dos seus recursos humanos» vão no sentido de otimizar o relacionamento entre a formação contínua e as empresas.

A capacidade de oferecer programas de formação por medida parece ser outro aspecto positivo relativamente ao relacionamento com as empresas. Tanto o caso finlandês como o

espanhol o indicam como factor positivo, enquanto que a falta de tais programas é referida como um constrangimento no caso belga.

Ao compararmos o caso finlandês com o espanhol, as diferenças no relacionamento com as empresas podem ser também explicadas pela diferença na dimensão das empresas locais. Assim, enquanto que o caso espanhol está, sobretudo, em contacto com grandes e médias empresas, a maioria do universo das empresas finlandesas compõe-se de pequenas empresas, sendo que a generalidade dos chefes dessas pequenas empresas não dispõe de uma formação de base de nível universitário. Provavelmente, a falta de ligação ou conhecimento anteriores, de pessoal universitário, individualmente considerado, ou das próprias instituições, poderá levar esses pequenos empresários a pensar que a Universidade não tem capacidade para compreender a sua realidade e que o conhecimento universitário não lhes oferece significativa mais-valia.

Note-se, contudo, que o Centro de Formação Contínua da Universidade de Helsínquia tem vindo a desenvolver esforços consideráveis no sentido de apoiar especificamente empresas de muito pequena dimensão, dispondo, o mesmo centro, de uma incubadora de empresas que trabalha fortemente para a consecução desse objectivo. Embora não tão bem sucedido como no caso espanhol, é possível, neste outro caso, inferir uma vontade determinada de oferecer novos modelos de formação contínua. Saliente-se, entretanto, que o programa em questão é suportado financeiramente pelo governo finlandês e que as pequenas empresas envolvidas na formação contribuem apenas com um terço dos custos. Esta questão dos custos não será, também, provavelmente, alheia ao bom relacionamento do caso português 2 com as empresas, já que a grande maioria dos programas implementados não envolve custos para as empresas por se tratar de programas financiados por fundos comunitários.

Qual a razão pela qual a maioria das PME tem tantas dificuldades em dirigir-se à universidade para procurar formação contínua para os seus colaboradores? A análise dos dados recolhidos sugere que quatro razões principais poderão estar na base desta dificuldade, razões que podem actuar isoladamente ou em combinação umas com as outras. Em primeiro lugar, em muitos casos, as PME não têm capacidade financeira para pagar a formação contínua. Em segundo lugar, principalmente no que diz respeito às empresas muito pequenas, por vezes apenas com um ou dois indivíduos, existe uma mistura de causas que se podem listar da seguinte forma:

- Os empresários não têm uma formação universitária, e por isso não confiam nas competências da universidade e pensam mesmo que esta está totalmente desligada da realidade das empresas;
- A grande rotação de pessoal impede as pequenas empresas de investirem em formação;
- Não existe tradição de relacionamento da universidade com as empresas;
- Verifica-se falta de informação, especialmente nas pequenas empresas, que não atribuem um adequado valor estratégico à formação como vantagem competitiva.

Esta última razão vem confirmar um estudo (Gonçalves, 94) sobre as necessidades de formação das empresas portuguesas, que também mostrou que a procura de formação aumenta com a dimensão das empresas; por outras palavras: a procura de formação situa-se, sobretudo, ao nível das grandes empresas. Acrescente-se, por outro lado, que a necessidade de formação dos empresários das PME é frequentemente referida tanto por políticos como por economistas, devido ao baixo nível de formação da maioria destes pequenos e médios empresários (ibidem). Mais recentemente, um relatório da OCDE (OECD, 2000) aponta a necessidade da formação dos empresários, em gestão, como meio de reduzir a taxa de insucesso das pequenas empresas e recomenda uma utilização mais alargada da oferta de formação através da Internet.

Relativamente às empresas de maiores dimensões, nomeadamente multinacionais, mas não só, tal como é referenciado pelo caso português 1, possuem, elas próprias, os seus centros de formação contínua, apetrechados com poderosos recursos humanos com os quais, frequentemente, a Universidade tem dificuldade em competir. Esta dificuldade torna-se ainda maior se tivermos em consideração que a Universidade revela insuficiências ao nível da própria organização e gestão da formação contínua, muitas vezes por falta de experiência, talvez também muitas vezes por falta de vontade política para encararem a formação contínua como uma opção estratégica da Universidade.

Em conclusão, os factores positivos apontados para uma boa relação dos centros universitários de formação contínua com as empresas serão, de acordo com o nosso estudo, os seguintes:

- Oferta de formação orientada para a procura

- Flexibilidade da estrutura da organização da formação
- Projectos conjuntos com empresas locais
- Programas de formação por medida
- Maior dimensão das empresas
- A própria formação contínua, de qualidade, direccionada aos quadros superiores das empresas
- Existência de legislação que incentive a formação contínua
- Clima de conhecimento e confiança mútuos

17.5. Estratégias face à competição

A presente secção, cuja síntese é apresentada no Quadro 5, tem como objectivo uma comparação das principais estratégias utilizadas pelas Universidades estudadas, no sentido de enfrentarem a competição no campo da formação contínua, e mostra, também, quais os sectores ou instituições em que se situam os principais competidores.

De acordo com o Quadro 5, que mais adiante se apresenta, as estratégias consideradas, pelas universidades, mais eficazes para enfrentar a competição são as que a seguir se enumeram:

- **Qualidade** – compreende os melhores programas, os melhores professores, conhecimento específico, profissionalismo, boa organização e gestão da formação e inovação induzida pela própria competição.
- **Cooperação com outras universidades públicas** (ou pelo menos ausência de competição entre universidade públicas), por vezes estimulada por políticas governamentais para a formação contínua
- **Certificação** (para programas de longa duração)

- **Boa reputação da Universidade** (que se encontra, de algum modo, ligada à qualidade da formação)
- **Oferta de formação contínua dirigida para a procura** – diálogo com os parceiros sociais da formação contínua universitária; flexibilidade, celeridade e diversidade da oferta de formação.
- **Informação**

No que diz respeito à informação, e relativamente ao caso norueguês, a ausência de competição entre as universidades e o estímulo da parte da política governamental traduzida na *Competence Reform* permitem um modo útil e muito eficiente de difundir a informação – uma base de dados de formação contínua universitária na Internet, com informação de todos os programas em todas as universidades. De salientar ainda que, neste caso, uma vez que uma universidade desenvolva um determinado programa de formação contínua, nenhuma outra universidade desenvolverá o mesmo. Em nosso entender, este procedimento vai de encontro ao objectivo da *Competence Reform* de alargar o acesso à formação contínua universitária e desenvolver as competências requeridas pelo mercado de trabalho. Esta organização da oferta pública de formação contínua universitária só nos parece possível pelo reduzido número de universidades neste país: apenas quatro universidades na Noruega, todas elas públicas.

Exceptuando a Universidade de Helsínquia, em que a competição se encontra no sector público, os principais competidores destes centros universitários de formação contínua localizam-se principalmente no sector privado. Efectivamente, todos os casos estudados afirmam a existência de competição no sector da formação contínua, sobretudo da parte de instituições de formação privadas, embora tenham sido referidas outras universidades públicas e, no caso dos dois países nórdicos, os institutos politécnicos. Foram ainda referidas universidades estrangeiras pela Universidade de Oslo (já instaladas no país) e também pela Universidade do Porto, embora, neste último caso, ainda a nível de probabilidade, pelo que não vem indicado no Quadro 5.

Quadro 5. Estratégias para fazer face à competição

Caso	Estratégias	Principais Competidores
Belga	Qualidade: assegurar os melhores professores e os melhores programas Sempre que possível, os programas são levados a cabo sem parcerias Certificação e a boa reputação da Universidade, relativamente aos estudos avançados (programas longos), comparativamente ao sector privado	Sector público e privado No sector público: outras universidades das cidades vizinhas
Espanhol	Oferece uma variedade de FCU superior à do sector privado Tem um maior volume de FCU superior a qualquer outra Universidade Oferece os programas mais importantes no sector da Saúde Tenta competir, no sector da Gestão, com um competidor privado com melhor reputação no mercado, neste sector Coopera com outras Universidades públicas num programa de MBA Maior flexibilidade e celeridade pelo facto de ser uma Fundação	Principalmente o sector privado (Universidades privadas) nas áreas de Gestão e de Marketing
Finlandês	A competição não é muito agressiva A competição não é sentida como um problema: a formação contínua tem-se vindo a desenvolver largamente na Finlândia Em alguns sectores, esta Universidade detém o monopólio da formação contínua	Principalmente sector público: Outras Universidades High Schools Politécnicos Relativamente à formação contínua para as empresas, os principais competidores são a Universidade Técnica e a Universidade de Economia
Francês 1	Incremento estratégico das conversações com os parceiros sociais da FCU Visão positiva da competição: ela conduz à inovação e ao aumento da qualidade da oferta de FCU	Principalmente o sector privado (principais competidores em França)
Francês 2	Contrariamente aos competidores privados, a Universidade detém conhecimento específico A Universidade pode atribuir diplomas universitários Não existe competição entre as universidades	Principalmente o sector privado
Inglês	Boa reputação da Universidade Boa qualidade da oferta de FCU A FCU oferecida vai de encontro às necessidades dos clientes Parcerias na FCU dirigida às empresas As parcerias e a publicidade boca a boca são a melhor estratégia	Outras Universidades Sector privado
Norueguês	Não existe competição entre as quatro universidades do país As universidades cooperam na FCU e essa cooperação é estimulada pela <i>Competence reform</i> Se uma Universidade oferecer um determinado programa de FCU, nenhuma outra oferecerá o mesmo programa Existe uma rede nacional de base de dados com informação de toda a FCU disponível	Principalmente o sector privado: encontram-se em melhor condição financeira, pois não têm de pagar <i>overheads</i> tão elevados; podem pagar ordenados mais elevados aos professores e atraem os professores das Universidades; têm programas de qualidade superior Universidades estrangeiras (estão a oferecer programas através da Internet e algumas estão a instalar-se no país e oferecem já cursos presenciais) Isto é sentido como uma forte competição para o futuro Sector público: <i>University Colleges</i>
Português 1	Qualidade da FCU oferecida Profissionalismo na organização da FCU Concepção da FC como uma actividade multidinâmica Incentivo aos professores da FC	Sector privado
Português 2	Qualidade: a Universidade é procurada nos sectores em que a sua qualidade é superior FC adequada à procura Complementaridade de competências relativamente à formação inicial	Outras Universidades Sector privado

17.6. Lógicas da oferta de formação contínua

Que lógica prevalece na formação contínua universitária existente nos casos apresentados? Trata-se de oferecer aquilo que a universidade já tem, com base, sobretudo, naquilo que é feito na formação inicial ou, pelo contrário, aproveitando o conhecimento existente na Universidade, tenta-se ir no sentido da resposta às necessidades do mundo do trabalho?

Não parece haver dúvida que uma oferta de formação contínua orientada para a procura requer um maior esforço de inovação, por um lado, e uma ligação mais estreita à sociedade, particularmente às empresas, com vista a avaliar as suas necessidades de formação contínua. Isto significa três acções principais que devem preceder a oferta:

- Levantamento das necessidades de formação das empresas
- Desenvolvimento de programas adequados a essas necessidades
- Informação adequada, junto das empresas, de todos os programas de FCU existentes

Passaremos a analisar cada uma dessas três acções.

17.7. Levantamento das necessidades de formação das empresas

A avaliação das necessidades de formação implica um diálogo constante entre a Universidade e o mundo exterior, que nem sempre é fácil. Tal diálogo torna-se, por vezes, mais difícil pelo facto de não existir uma tradição de relacionamento entre a Universidade e as empresas. Esta falta de tradição é referida em três dos casos estudados – finlandês, norueguês, inglês e português 1 (Quadro 4). Os dados recolhidos levam-nos, entretanto, a inferir que isto se estende a todos os outros casos sem excepção e este é, sem dúvida, um constrangimento real, a exigir algum esforço para que deixe de existir o actual fosso entre a Universidade e as empresas.

No que diz respeito aos meios de avaliar as necessidades de formação contínua das empresas, nenhum dos casos em análise declarou possuir um instrumento específico para essa avaliação. A dificultar ainda mais a avaliação das necessidades de formação, verifica-se que, sobretudo

as PME, têm uma dificuldade real em especificar as suas necessidades de (Gonçalves, 1994). Para ultrapassar estes obstáculos, a organização de mesas redondas envolvendo directores dos centros de formação contínua universitários, professores e possíveis clientes, de modo a conseguir-se uma melhor compreensão de todas as partes envolvidas, e a iniciativa, da parte da Universidade, de se dirigir directamente aos empresários, são algumas das estratégias que encontrámos. O contacto sistemático com os antigos alunos, tal como se verifica na Universidade do Porto, será, também, uma forma indirecta de chegar às necessidades das empresas através dos seus quadros.

17.8. Desenvolvimento de programas adequados às necessidades de formação

A criação de uma estrutura organizacional destinada a coordenar as iniciativas de formação contínua, tal como acontece em todos os casos analisados, aparece como um primeiro passo para dar uma resposta adequada às necessidades do mundo empresarial e de outras instituições. Para além de promover contactos com a comunidade, estas estruturas permitem também o desenvolvimento de programas multidisciplinares, que melhor correspondem às necessidades exteriores.

Quando se trata do caso específico de formação contínua para o mundo empresarial, algumas estruturas organizacionais aparecem como mais adequadas do que outras. Um caso concreto de uma estrutura adequada ao desenvolvimento de programas de formação contínua para o mundo empresarial será o caso espanhol – uma Fundação – mais flexível, menos burocrática, permitindo que os responsáveis da formação contínua universitária tomem decisões rápidas, tal como se revela necessário num ambiente complexo e sujeito a mudanças muito rápidas e nem sempre previsíveis. Para além disso, tal estrutura parece ser mais apta a enfrentar a competição com a qual não parece haver dúvida que a Universidade enfrenta já, num mercado de formação contínua em expansão. Os modelos encontrados na Universidade de Helsínquia e na Universidade do Minho poderão, igualmente, ser mais aptos a um contacto mais estreito com as empresas e a uma formação mais direccionada para essas mesmas empresas.

17.9. Informação da oferta de formação contínua

Após a percepção das necessidades de formação contínua e desenvolvidos os programas adequados, as Universidades têm de difundir a informação sobre esses mesmos programas junto dos seus possíveis clientes, nomeadamente das empresas ou dos quadros do mundo empresarial. À medida que as universidades tomam consciência da necessidade de estreitar o seu relacionamento com o meio envolvente, compreendem a relevância de uma adequada estratégia de marketing (TheNUCE, 2000). A maioria dos centros de formação contínua universitários, especialmente os que oferecem formação para o mundo empresarial, investe já neste tipo de estratégias: publicitam os seus programas em jornais, revistas ou na Internet, e algumas têm mesmo estratégias mais agressivas, tal como o contacto directo com as empresas.

Todavia, essas estratégias de marketing só podem ser eficazes se forem acompanhadas por um esforço considerável na elevação da qualidade. Somente quando a qualidade está garantida é que se pode confiar na publicidade boca a boca (*word of mouth*) como uma boa estratégia de marketing, tal como nos foi referido pela directora do CPD inglês.

17.10. O papel da formação à distância na formação contínua universitária

Que papel desempenha, actualmente, a formação à distância, via Internet, na formação contínua universitária destinada às empresas, de acordo com a experiência dos centros que foram visitados? Até que ponto pode a formação *on-line* dar resposta às actuais necessidades das empresas, na actual sociedade do conhecimento? E como encaram, os responsáveis pelos centros de formação contínua, este tipo de formação? A análise que se segue procura dar resposta a estas questões.

17.10.1. Vantagens e limites da formação à distância

No que diz respeito à formação à distância, nesta secção sempre considerada como formação através da Internet, que é aquela em que se está a investir cada vez mais, foram indicadas as seguintes **vantagens**:

- Pacotes de aprendizagem (*learning packages*)
- Intencionalidade formativa dos materiais
- Preocupação com as necessidades e motivação dos alunos
- Formação dos professores
- Maior preocupação com as questões pedagógicas
- Reuniões de professores
- Tutoria
- Construção de um modelo pedagógico desde o início
- Actualização dos conhecimentos sem limitações de tempo

Foram, por outro lado, indicadas as seguintes **limitações**:

- Formação estandardizada
- Elevados custos dos materiais
- Baixa interacção social
- Processo sofisticado e que exige muito tempo
- Possíveis dificuldades dos alunos relativamente à organização do seu horário de estudo
- Baixa interacção Professor/aluno
- Possibilidade de os alunos perderem tempo a viajar na Internet em vez de estudarem

- Dificuldades na dinâmica de grupo, que não funciona tão bem como nos cursos presenciais

Apesar das limitações apontadas, os argumentos atrás referidos levam a dar relevo a alguns aspectos bastante positivos da formação à distância. Com efeito, a estrutura modular dos cursos, a flexibilidade que esta estrutura permite, tornam-na muito adequada a uma grande diversidade de alunos, permitindo que cada um evolua ao seu próprio ritmo. Dois outros aspectos positivos são, a nosso ver, de enfatizar: por um lado, os processos para implementar uma formação à distância correcta e eficaz coloca, de facto, o aluno e as suas necessidades no centro do processo educativo, não apenas no que diz respeito aos conteúdos dos cursos, mas especialmente na tentativa de descobrir como é que os adultos aprendem e como é que podem ser motivados. Por outro lado, os melhores professores podem alcançar um número de alunos muito maior do que nos cursos presenciais.

Quando se tenta compreender que modelos pedagógicos são usados nos cursos presenciais da formação contínua universitária, na maioria dos casos chegamos à conclusão de que o que continua a prevalecer é o modelo magistral da aula expositiva. Eventualmente, os professores da formação contínua são estimulados a ter em conta que estão a lidar com adultos, com idades diferentes das dos alunos que vêm do ensino secundário dos cursos regulares. Todavia, quando a formação à distância está em discussão, é então que nos damos conta de que existe uma escolha de um modelo pedagógico específico (em geral modelos que se apoiam nas teorias construtivistas e que colocam a ênfase na aprendizagem em colaboração - *collaborative learning*). É também quando se trata de formação à distância que a planificação dos cursos é cuidadosamente discutida e que os intervenientes do lado da oferta de formação se reúnem e têm uma visão comum da formação em que participam.

Para além destes aspectos positivos, a formação à distância tem ainda particularmente em conta questões como a motivação e acompanhamento (*coaching*). A razão para todas estas preocupações reside, sem dúvida, nos elevados custos de produção da formação contínua, que faz com que seja necessário encontrar os meios mais eficazes de chegar até aos alunos, de fazer com que eles se sintam satisfeitos com a formação que lhes é oferecida. Se assim não for, os produtos de formação contínua não se vendem e, como é sabido, assiste-se a uma competição cada vez maior neste campo da formação à distância.

Todas as preocupações que acabam de ser referidas afiguram-se-nos de enorme utilidade, não apenas por serem determinantes para a produção de uma formação à distância de qualidade, mas também porque, estamos em crer, acabam por se reflectir na formação presencial.

17.10.2. Formação presencial ou à distância?

Na nossa recolha de dados, perguntou-se a todos os directores dos centros ou serviços de formação contínua contactados qual dos dois tipos de formação - presencial ou à distância - pensam ser o mais adequado à formação dos efectivos das empresas.

A maioria dos inquiridos não defende a formação à distância por si só, mas pensa que ela pode ser um bom complemento para a formação presencial.

Mesmo aqueles que são mais a favor da formação presencial estão já a investir, ou pensam vir a fazê-lo, num futuro próximo, na formação à distância. Talvez devido às recomendações, tanto da parte da maioria dos governos europeus como da própria União Europeia, para que a formação à distância seja desenvolvida no sentido de apoiar a formação ao longo da vida, a maioria dos directores dos centros contactados sente esta formação como um «desafio», embora «exista uma forte competição neste campo da formação à distância para as empresas». Em todo o caso, trata-se de algo que a formação contínua universitária «deve tentar».

Entretanto, e no que diz respeito às empresas, nenhum dos centros de formação contínua universitária visitados considerou ter experiência suficiente no campo da formação à distância via Internet. Sentem, com efeito, a falta de conhecimentos específicos (*expertise*) na matéria. A verdade é que todas as experiências de formação à distância, para formações ligadas ao trabalho, são muito recentes, nestes centros universitários para a formação contínua, algumas tendo começado apenas alguns meses antes da nossa visita e os cursos pela Internet ainda não tinham sido desenvolvidos ou estavam apenas no seu início.

Não é difícil de compreender porque é que as universidades são tão cautelosas em implementar a formação à distância: os custos envolvidos são um dos principais constrangimentos, e incluem tanto *hardware* como *software*, a manutenção do sistema, os *upgrades*, o apoio técnico e os encargos com as telecomunicações. Além disso, uma vez que a tecnologia está em constante mutação, é necessário um enorme esforço de actualização. O tempo para recuperar os investimentos é muito curto, o que exige um sucesso quase imediato ou o esvaziamento dos projectos. Contudo, é também verdade que o desenvolvimento

tecnológico pode tornar a comunicação via Internet cada vez mais atraente. Este é, talvez, um dos maiores desafios que se coloca aos centros universitários de formação contínua actualmente, até porque, como é geralmente aceite, a universidade é tradicionalmente resistente à mudança.

A posse de conhecimentos específicos nesta área ou, pelo contrário, a falta deles, pode constituir o maior desafio ao desenvolvimento da formação à distância, pois que é necessário reunir uma boa equipa de profissionais altamente motivados (para projectar, desenvolver e implementar os programas), capaz de pôr em prática a formação à distância de forma eficaz. Além do mais, num ambiente económico em rápidas mudanças, seria essencial que se levassem a cabo inquéritos regulares às necessidades de formação do mundo empresarial. Além disso, teria de ser implementada quer uma avaliação durante os cursos, quer um seguimento após a formação, e esta foi uma das principais dificuldades que encontramos.

Para além das dificuldades relativas à implementação da formação à distância que acabámos de desenvolver, podemos inferir que a questão da interacção é um dos grandes constrangimentos desta modalidade de formação, especialmente quando ela se destina a quadros das empresas. Nestas circunstâncias, não é, pois, de surpreender a informação que recolhemos em alguns dos centros em análise, segundo a qual as grandes empresas confiam mais na formação presencial por causa da interacção dos seus profissionais nas actividades de formação contínua. De facto, estudos recentes sobre «comunidades de prática» (Wenger, 1999; Wenger et al. 2000; Brown & Duguid, 1998; Brown, 2000) demonstram a importância da interacção no seio dos grupos, da visão e objectivos partilhados na aquisição de conhecimento e de competências.

Uma aprendizagem eficaz é cada vez mais associada à comunicação e à partilha da informação. A literatura sobre gestão do conhecimento (Pappows, 1999; Stewart, 1999; Sveiby, 1998; Nonaka & Takeuchi, 1995) enfatiza justamente a relevância do conhecimento tácito na construção das «organizações que aprendem», onde o conhecimento é gerado, partilhado e espalhado. Entre outros, Sveiby (1998) argumenta que o conhecimento está enraizado nas pessoas e que a criação de conhecimento ocorre no processo de interacção social.

Os resultados da nossa investigação vão no sentido de se poder afirmar que a formação presencial é, certamente, mais adequada ao desenvolvimento da interacção social. A

interacção social parece ser a grande dificuldade da formação à distância, devido à falta de contacto visual, à impossibilidade de expressar e captar reacções não-verbais e à dificuldade de estabelecer relações de trabalho e regras seguras para a participação. Apesar disso, pensamos que a formação à distância pode ter um papel importante a desempenhar na formação para as empresas, sobretudo se complementada com formação presencial, ou então em situações em que esta formação presencial seja de todo em todo impossível.

Formação presencial ou à distância? Não parece ser uma questão a ser pensada em alternativa. Para os programas mais longos, a melhor escolha poderá ser uma combinação dos dois modelos, começando com encontros presenciais. Todavia, sobretudo para pequenas empresas, especialmente em países de maior extensão onde, frequentemente, tais empresas se encontram isoladas geograficamente, a questão que se pode colocar é ou formação à distância ou nenhuma formação. Neste caso, não parece haver escolha possível além da formação à distância. É que, para além do mais, as PME têm, em geral, dificuldade em libertar os seus funcionários para frequentarem cursos de formação contínua, o que pode ser evitado dedicando algum tempo diário ou semanal à formação contínua através da Internet, no local de trabalho. Tudo isto pressupõe, parece-nos, uma informação dirigida aos directores da PME que, em muitos casos, continuam a ver na formação contínua um investimento adicional sem retorno.

17.11. Públicos-alvo

A presente secção debruça-se sobre os principais públicos alvos da formação contínua universitária, de acordo com cada um dos casos estudados.

A partir do Quadro 6, podemos concluir que a formação contínua universitária é sobretudo dirigida ao mundo do trabalho. De entre este universo, os profissionais das empresas são referidos como o principal público-alvo pelos casos belga, espanhol e português 2, tendo o caso inglês também uma estrutura específica de formação contínua (CPD), com programas destinados a profissionais da indústria. O caso português 1, em que o público visado é constituído pelos antigos alunos da universidade que, em princípio, estarão, na maioria dos casos, inseridos nas empresas, vai também no sentido de um direccionamento para o mundo empresarial.

Quadro 6. Públicos alvo

Caso	Principais públicos alvo
Belga	<input type="checkbox"/> Indivíduos no mundo do trabalho: <ol style="list-style-type: none"> 1. empresas 2. educação 3. sector social e cultural 4. sector de saúde e bem estar 5. profissões liberais 6. governo
Espanhol	<input type="checkbox"/> Elementos de direcção e técnicos de empresas (a grande parte) <input type="checkbox"/> Recém-licenciados (pós-graduação) <input type="checkbox"/> Desempregados com formação de nível superior (poucos alunos)
Finlandês	<input type="checkbox"/> Profissionais em exercício com formação universitária (não é indispensável) – principal grupo alvo <input type="checkbox"/> Numa perspectiva de <i>lifelong learning</i> , muitos grupos de clientes, de muitas idades (alunos recém-formados, profissionais no activo, profissionais à procura de novos desafios, idosos), a nível nacional, com ênfase nas regiões rurais, através da universidade virtual
Francês 1	<input type="checkbox"/> Público que volta à universidade (2ª oportunidade) – o maior volume <input type="checkbox"/> Profissionais das empresas – o maior número de programas <input type="checkbox"/> Desempregados
Francês 2	<input type="checkbox"/> Público que volta à universidade (2ª oportunidade)
Inglês	<input type="checkbox"/> Qualquer indivíduo com formação de nível superior (programas públicos) – perspectiva de <i>lifelong learning</i> <input type="checkbox"/> Profissionais da indústria e qualquer indivíduo que queira especializar-se dentro das áreas oferecidas (<i>Continuing Professional Development</i>) <input type="checkbox"/> Estrangeiros: diplomatas, professores ou outros
Norueguês	<input type="checkbox"/> Professores <input type="checkbox"/> Empresas em geral <input type="checkbox"/> Organizações governamentais <input type="checkbox"/> Grupos profissionais
Português 1	<input type="checkbox"/> Antigos alunos da Universidade
Português 2	<input type="checkbox"/> Quadros médios e superiores das empresas ou instituições

O público de segunda oportunidade, constituído por indivíduos que abandonaram precocemente o sistema educativo é indicado como sendo o principal público pelos dois casos franceses. Isso vem na linha daquilo que tradicionalmente é feito nas universidades francesas, por um lado e, por outro lado, reflecte a política governamental para a formação contínua, com a institucionalização do reconhecimento dos saberes adquiridos em contextos de formação não-formais, sobretudo em contextos de trabalho.

Este é, com efeito, o modelo de formação contínua mais comum nas universidades francesas, cujos públicos continuam a valorizar uma formação que conduz à obtenção de um diploma. Salientando que a formação contínua faz parte da missão das universidades em França há mais de 20 anos, Junghans (1997, p. 37) dá-nos conta precisamente deste facto da formação contínua disponibilizada pelas universidades ser sobretudo dirigida aos indivíduos isoladamente e de ela assentar principalmente em formações longas:

«Une dizaine (de universidades) réalisent aujourd'hui plus de 10 millions de chiffre d'affaire dans cette activité. Si elles possèdent des enseignants de haut niveau, des laboratoires performants et des tarifs relativement peu élevés, elles s'adressent plus aux salariés isolés (CIF, promotion du travail...) qu'aux entreprises directement dans le cadre des plans de formation. Elles proposent le plus souvent – ceci expliquant cela – des formations de longue durée».

Devemos salientar, entretanto, que o caso francês 1 é uma excepção a esta regra, na medida em que propõe um elevado número de programas de curta duração, dirigidos especificamente às empresas. Este é também considerado, pelo mesmo Junghans, um caso à parte no mundo da formação contínua universitária. Se tivermos em conta que o director (Michel Feutrie) deste centro (SUDES) é um dos pioneiros na validação dos conhecimentos profissionais e que trabalha há mais de 20 anos com o mundo empresarial, compreenderemos melhor o porquê desta excepção. No entanto, mesmo neste caso, o principal volume da formação é constituído, como já foi dito, pela formação individual de longa duração (o que se compreende na medida em que, embora exista um grande número de programas para as empresas, eles são sobretudo programas curtos).

A formação numa perspectiva de *lifelong learning*, com um leque de públicos muito alargado, é indicada pelos casos finlandês (onde se procura abranger uma área geográfica a nível nacional, com especial ênfase nas zonas rurais) e pelo caso inglês, onde parece corresponder a uma tradição da universidade de Oxford de *abrir as suas portas às pessoas que vivem em torno da universidade*.

Esta diversidade de públicos corresponde, também, a uma diversidade de conceitos de formação contínua, mais abrangente em certos casos, mais restrita noutros. No caso belga, por exemplo, a formação contínua considera apenas os profissionais no activo, não considerando,

por exemplo, a formação para a terceira idade nem a formação dos desempregados como fazendo parte da formação contínua.

Podemos, então concluir que, mesmo persistindo, em muitos casos, uma lógica de oferta, existe uma tendência generalizada, mais ou menos acentuada, de ir de encontro à procura das necessidades das novas clientelas da formação contínua, nomeadamente das empresas.

17.12. Financiamento da formação

Passamos a analisar a forma de financiamento da formação nos centros de formação contínua visitados.

Quadro 7. Financiamento da formação

Caso	Formandos	Empresas	CE	Outros	Pagamento professores e director FC
Belga	+	+	+		Universidade
Espanhol ^{cliii}	+	+	+	Empresas associadas à Fundação	Universidade
Finlandês ^{cliv}	+	+	+	Ministérios beneficiários da formação Ministério do Comércio e Indústria, no caso da incubadora de empresas Municípios (3,5%) Ministério da Educação (20,6%)	Universidade
Francês 1	+	+	+	O Estado Direcções regionais do trabalho (a principal fonte)	Universidade
Francês 2	+			O Estado	Universidade
Inglês ^{clv}	+	+ ^{clvi}	+	O Estado Fundação Kellogs (no caso dos Programas Públicos e Internacionais) Formandos e empresas (no caso do CPD)	Universidade
Norueguês	+	+	+	O Estado (apenas para projectos de formação à distância)	Universidade
Português 1	+	+		Empresas Formandos	Universidade
Português 2 ^{clvii}			+		Universidade e TecMinho

O Quadro 7 mostra que as formas de financiamento são, em geral, diversificadas. Duas excepções são de mencionar. A primeira é o caso francês 2 que, recorde-se, só faz formação dirigida a indivíduos, e um tipo de formação a que chamámos de segunda oportunidade, já que corresponde à obtenção de um diploma que não foi adquirido em formação inicial, por interrupção dos estudos. Neste caso, portanto, os formandos devem custear a sua formação, podendo, embora, recorrer a diferentes programas de auxílio nesta matéria, pelo que, também aqui, existe a colaboração indirecta de organismos governamentais, colaboração decorrente da especificidade da lei francesa relativa à formação contínua. A segunda excepção é o caso português 2, cuja formação contínua é totalmente financiada pelos fundos comunitários.

Os restantes centros de formação contínua que fazem formação para as empresas contam com a participação destas, ao nível do financiamento. Aliás, tanto o caso belga como o espanhol, cuja formação é especificamente destinada ao mundo empresarial (de certa forma, poderemos também aqui incluir o caso português 1, na medida em que a formação se destina aos antigos alunos que, por norma, se encontram no mundo do trabalho), a formação é inteiramente financiada pelos formandos e pelas empresas. Este facto parece ir no sentido de confirmar a hipótese colocada por alguns dos directores dos centros visitados, de que as empresas estão dispostas a colaborar economicamente na formação dos seus recursos humanos, se for oferecida formação de qualidade. Isto não significa, porém, que sejam sempre as empresas a custear inteiramente a formação, pois cada vez mais se encontram formas de compromisso em que empresários e colaboradores compartilham as despesas da formação contínua.

Não nos esqueçamos, entretanto, de acordo com o que mostra o Quadro 4, que isto é sobretudo verdade no que diz respeito às empresas de maiores dimensões. Dois dos casos estudados provam-nos isto mesmo. O primeiro é o caso finlandês, o único em que existe um programa específico para as pequenas empresas, que é fortemente financiado, como já se disse, pelo Estado, através do Ministério do Comércio e Indústria. A segunda prova é o caso português 2, cuja formação se dirige às empresas da região em que se insere a Universidade, cujas dimensões são, em geral, muito pequenas. Também neste caso não são as empresas que pagam as despesas de formação, mas sim os fundos comunitários.

Verifica-se, ainda, que quase todos os casos fazem alguma formação subsidiada por programas comunitários, sobretudo quando a formação se dirige a desempregados.

O caso inglês é muito específico no que tem a ver com os seus *Programas públicos e Programas Internacionais*, que contam com o forte suporte económico da Fundação americana *Kellogs*.

O caso norueguês é bem paradigmático da relação da formação contínua universitária com as políticas governamentais, já que o Estado colabora apenas para projectos de formação à distância, um modelo de formação que a *Competence Reform* pretende desenvolver fortemente. Para todas as outras formações, pretende-se que sejam os serviços de formação contínua universitários a encontrar as suas próprias fontes de financiamento, numa vontade evidente de atribuir à universidade também uma função empresarial. Esta mesma perspectiva empresarial pode ser encontrada no caso finlandês.

Todas estas questões remetem para a problemática do financiamento das universidades. Devem ou não ser inteiramente financiadas pelo Estado? Continuará a ser possível, nas circunstâncias actuais, contar exclusivamente com formas de financiamento estatais? A formação contínua poderá ser uma fonte de financiamento para a Universidade, que deverá passar a servir outros públicos que não apenas os tradicionais de jovens que saem do ensino secundário?

Na perspectiva da resposta a esta última questão, verificam-se alguns casos - entre os quais é de referir a Universidade do Porto - em que a formação contínua para o mundo empresarial, quer seja paga pelos formandos, quer pelas empresas ou em conjunto, se tem desenvolvido com sucesso, demonstrando uma evolução crescente, embora, em alguns casos, tenha havido uma ligeira descida recentemente, por questões conjunturais.

17.13. Os professores da formação contínua universitária

17.13.1. Proveniência dos professores

No que diz respeito à formação contínua destinada ao mundo do trabalho, nomeadamente às empresas ou outras instituições, todos os centros visitados recrutam professores das suas próprias universidades. O que diverge é a percentagem desses mesmos professores; assim, enquanto que no caso finlandês e no português 2 eles são claramente minoritários, sendo o grosso do volume dos formadores constituído por consultores externos - profissionais

normalmente recrutados no mundo das empresas - os professores das próprias universidades são claramente maioritários nos casos francês 1 e 2, português 1, espanhol, inglês, belga e norueguês. Quer isto dizer que, na maioria dos centros visitados, os professores da formação contínua são, em geral, os mesmos professores da formação inicial e da mesma universidade.

Verificou-se que mais de metade dos centros recorre, também, a professores de outras universidades - casos finlandês, português 1 (estrangeiros), espanhol, inglês e norueguês; e que, exceptuando o caso francês 1, todos os centros declararam contratar consultores externos, mesmo que *só em casos muito específicos* (caso norueguês), ou *muito raramente* (caso francês 2). Como já se referiu, os consultores externos são a maioria dos formadores nos casos finlandês e português 2.

17.13.2. Formação dos professores

Em nenhum dos centros é dada aos professores formação específica para a formação contínua, à excepção do caso norueguês, talvez devido à vontade governamental, patente na *Competence Reform*, de que a formação contínua universitária, sobretudo na sua vertente para o mundo do trabalho, seja um sucesso. Assim, é ministrada, aos professores da formação contínua, formação no campo do marketing, no aspecto económico e em formação à distância, para cursos desta natureza. A formação pedagógica é dada apenas aos professores que vão trabalhar em cursos via Internet. A formação em marketing e em aspectos económicos concernentes à formação justifica-se, na medida em que são os próprios professores que têm de contactar, frequentemente, com o mundo exterior, a fim de saberem das necessidades de formação, pois são eles que se encarregam da pesquisa nesta matéria.

Nos casos em que foi declarada a contratação frequente de consultores do exterior, a ausência de formação específica para estes formadores foi justificada por se tratar, por norma, de indivíduos das empresas, que terão, em geral, uma boa experiência de formação de adultos.

Nos dois casos franceses, a razão da ausência de formação para os professores da formação contínua estará ligada à «mentalidade» do professor universitário francês, portanto à «certeza» da não aceitação, da parte destes, de qualquer tipo de formação adicional que não a formação científica de que já dispõem.

Se é verdade que, em geral, aos professores da formação contínua universitária não é dada formação específica, é também verdade que encontramos preocupação nesse sentido, da parte

da generalidade dos responsáveis que contactámos. Considerando, embora, que a selecção dos melhores professores é feita de forma natural (não se renovando o pedido de colaboração a quem não der boas provas), ou que a formação se adquire, também, através da experiência, pode constatar-se a intenção de, num futuro próximo, vir a ser dada formação através de um guia de materiais, aulas, avaliação, trabalhos e todos os componentes da formação (caso espanhol). Esta intenção de formação foi ainda referida pelo caso português 1. Noutros casos, tenta-se dar algumas orientações relativamente à formação de adultos, normalmente de forma informal (casos francês 1 e belga).

17.13.3. Atitude dos professores universitários face à formação contínua

Enumeram-se, a seguir, os principais aspectos ligados à maneira como os professores universitários encaram a formação contínua, tanto no que denota uma atitude positiva como uma atitude negativa face a esta mesma formação.

Atitude positiva

- Ausência de dificuldade em encontrar os professores suficientes, mesmo para os cursos para as empresas, relacionada com o elevado nível dos cursos - pós-graduação (inglês)
- Aumento do número de professores universitários que demonstram interesse pela formação contínua (espanhol; francês 1 e 2; norueguês; inglês e belga)
- Facilidade em encontrar professores nas áreas de Direito e Economia/Gestão (espanhol)

Atitude negativa

- Falta de interesse, ou interesse diminuto, pela formação contínua da parte da maioria dos professores (indicada por todos os casos)
- Ausência de disponibilidade de tempo para a formação contínua da parte de uma grande parte dos professores (belga, finlandês, francês 1)
- Menor interesse da parte dos professores de áreas em que não existe mercado para a formação contínua, nomeadamente nas Humanidades (espanhol)
- Sentimento de que a formação contínua é uma tarefa adicional (francês 1)
- Inércia geral face à formação contínua (francês 2)

- Manifesto afastamento de alguns professores, que desconhecem em absoluto o que é a formação contínua (português 1; francês 1)
- Resistência (explícita em muitos casos) relativamente a tudo o que se relacione com as empresas (francês 2)
- Dificuldades em encontrar professores que se disponibilizem para formação contínua dirigida ao mundo do trabalho
- Insistência, da parte de alguns professores, em darem, na formação contínua, os mesmos cursos que na formação inicial (francês 2)

17.13.4. Factores motivadores

Passamos a enumerar os factores que foram considerados motivadores relativamente à adesão dos professores universitários à formação contínua.

- Motivação financeira (belga, espanhol, francês 1, francês 2, inglês, português 1)
- Benefícios financeiros para os respectivos departamentos (francês 1)
- Elevado nível dos cursos de formação contínua (inglês)
- Interesse por públicos diferentes (francês 1)
- Contactos com empresas (francês 1)
- Inclusão (parcial ou total) da formação contínua no horário normal do docente (francês 1)
- Política de financiamento das Universidades, relacionando o financiamento com o número de cursos e de alunos, independentemente de se tratar de formação inicial ou contínua (norueguês)

17.13.5. Factores dissuasores

Os factores que a seguir se enumerem foram considerados dissuasores da adesão dos professores universitários à formação contínua:

- Regulamentação da progressão na carreira docente, que privilegia a investigação e as publicações (referida pela totalidade dos centros visitados). Apresentam-se, a seguir, alguns dos argumentos explicitados:
 - Os professores das Ciências ocupam-se sobretudo com investigação e publicações; dão prioridade à investigação relativamente à formação contínua (espanhol)
 - Nas áreas de Gestão e Economia, a consultoria e a colaboração em empresas é mais valorizada (espanhol)
 - A formação contínua não é valorizada – tal como a relação pedagógica, na formação inicial (francês 1; português 1 e 2)
 - A formação contínua é sentida como algo extra (francês 1)
 - É sobretudo a investigação e as publicações que contam (francês 2)
 - Quem investe em formação contínua, fá-lo em detrimento das suas publicações (francês 2)
 - A formação contínua não é considerada prioritária. Colocam a investigação em primeiro lugar (inglês)
 - A formação contínua e a educação em geral (a pedagogia) não contam para o currículo, não contam para a promoção. O que conta é a investigação (português 1 e 2)
 - A investigação continua a pesar mais na progressão da carreira (norueguês)
 - Não é muito fácil encontrar professores da Universidade para trabalharem na formação contínua. Estão muito ocupados e não têm tempo para a formação contínua. (finlandês)
- Maior exigência para com a qualidade dos professores e dos cursos da parte dos públicos da formação contínua, relativamente aos da formação inicial (francês 1; francês 2; português 1)

- Falta de incitamento ao envolvimento na formação contínua, da parte da legislação aplicada à universidade (francês 2; português 1)
- Ausência de tradição de ligação entre as universidades e as empresas (francês 2)
- Ausência de mercado para a formação, nomeadamente na área das Humanidades. Os professores de Humanidades estão pouco interessados, por falta de mercado para a formação contínua na sua área (espanhol)
- Má remuneração das actividades lectivas de formação contínua – no passado (português 1); no presente, por limites impostos pela lei, que impedem que o factor financeiro possa ser um motivador – os professores da formação contínua ganham o mesmo que na formação inicial e existe um número limite de horas que os docentes podem dar para a formação contínua (norueguês)
- Ausência de formação para a docência, em geral, da parte dos professores universitários (português 2)

Em conclusão

Sendo embora referida a atitude positiva da parte de alguns professores, que faz com que, num dos casos, seja afirmado que não é difícil encontrar os professores suficientes, mesmo para a formação destinada especificamente às empresas, e que, em outros, seja mencionado o facto de alguns professores se oferecerem espontaneamente para a formação contínua, a verdade é que persiste uma atitude negativa da parte da generalidade dos professores universitários face a esta formação.

O principal motivo para este estado de coisas residirá, de acordo com a opinião de todos os nove casos estudados, com a actual regulamentação da progressão na carreira docente, que privilegia a investigação e respectiva publicação, em detrimento das actividades pedagógicas. Tal facto funcionará como factor dissuasor da prossecução da excelência na formação inicial e, por maioria de razão, na participação nas actividades de formação contínua, que raramente é aceite como fazendo parte da missão da Universidade.

Para além desta razão principal, a falta de mercado de formação contínua em algumas áreas, nomeadamente na de Humanidades, explicaria a razão da falta de interesse dos professores deste sector. Todavia, no caso norueguês, em que a formação contínua está a ser fortemente

incentivada pelas instâncias governamentais, sendo as universidades pressionadas neste sentido, nomeadamente através da política de financiamento, encontramos um exemplo bem sucedido de formação contínua nesta área das Humanidades: o de um curso de Português para profissionais do mundo do trabalho, sobretudo do sector das pescas, em que duas professoras recorreram à formação *on-line* com o objectivo de captar alunos que escasseavam na formação presencial. As mesmas professoras informaram que tinham que elevar o número de alunos do curso para que ele não fosse extinto.

Trata-se, sem dúvida, de um caso em que existe pressão governamental sobre a universidade numa lógica de produtividade relativamente ao financiamento. Para melhor compreendermos o caso norueguês, é preciso ter ainda em conta que, ao contrário do que se passou noutros países europeus, até ao ano de 1999, teve lugar um grande aumento do número de alunos em formação inicial, superior à disponibilidade de professores na universidade.

De acordo com a informação da directora da Secção de Formação Contínua, foi também em 1999 que a atitude dos professores para com a formação contínua começou a mudar, devido à nova política de financiamento das universidades na Noruega. Assim, a partir de 1999, o financiamento das universidades está dependente do número de alunos que cada uma tiver e do número de alunos que formar. Se um curso não atrair alunos, é possível que a universidade tome a decisão de o encerrar, o que acarreta problemas aos professores dos cursos de menor frequência. Por este facto, os professores desenvolvem estratégias para atrair alunos. Actualmente, para que as universidades obtenham financiamentos para os seus institutos e faculdades, os professores devem produzir resultados, sendo estes medidos pelo número de alunos dos cursos e de alunos que se formam.

De toda a maneira, subsiste um aspecto legislativo que se traduz num obstáculo a uma maior participação dos professores na formação contínua: o limite ao número de aulas que os professores universitários podem dar ao nível da formação contínua, que acaba por fazer com que a questão monetária não se torne um bom incentivo. Com efeito, um docente universitário não pode, por lei, ganhar, em trabalho extra, mais do que 20% do seu salário anual, ou seja, 60 horas anuais. A este factor adiciona-se ainda o outro de a formação contínua ser mal paga, sempre de acordo com informação obtida, uma vez que é paga pelo mesmo montante que a formação inicial.

Embora só referida explicitamente em três casos, a questão da maior exigência dos públicos da formação contínua poderá, de facto, pesar também na decisão de colaborar ou não nesta formação. Poderá justificar, pelo menos, a necessidade de uma melhor remuneração para os professores da formação contínua, já que dar aulas em formação inicial, a alunos que vêm do ensino secundário, poderá não ter o mesmo grau de exigência que a alunos licenciados. Isto induzirá alguns professores a terem «receio» dos alunos da formação contínua. A corroborar esta maior exigência foi referido, pelo caso francês 1, que quando os alunos não estão satisfeitos com as aulas escrevem aos serviços de formação contínua ou se lhes dirigem pessoalmente, dando conta do seu desagrado.

A falta de tradição na ligação entre a universidade e o mundo do trabalho, mais especificamente com as empresas, poderá também explicar a menor adesão dos professores franceses, sobretudo no que diz respeito à formação por medida, em que existe uma necessidade de um maior contacto com as empresas. De acordo com informação do caso francês 2, existe uma grande resistência, da generalidade dos professores, a este tipo de formação que, aos seus olhos, assumirá um aspecto demasiado «economicista» da formação, sendo que, na visão desses mesmos professores, a universidade não deve ligar-se muito ao mundo económico.

Ao invés, o caso francês 1 aponta como um factor motivador o contacto com empresas, o que nos leva a pôr a hipótese de que tal disparidade se poderá, por um lado, dever ao facto de, neste último caso, a universidade se encontrar inserida numa zona de alta densidade empresarial, onde, há alguns anos, foi necessário um grande esforço de requalificação dos recursos humanos, em que a Universidade de Lille colaborou activamente. Por outro lado, é de ter em conta que, enquanto que, neste segundo caso, a formação contínua tem já uma tradição de mais de vinte anos, no caso da Universidade de Tours ela dá apenas os primeiros passos.

O principal motivador dos professores para a formação contínua, explicitamente reconhecido pela esmagadora maioria dos inquiridos, é o factor remuneratório. Mesmo nos casos em que tal não é afirmado explicitamente, é patente uma preocupação com este factor. Assim, no caso espanhol, esclarece-se que se paga «a nível do mercado», não tendo, pois, de recear este tipo de concorrência, em que os seus professores são desviados para outros centros de formação contínua que pagam melhor. Por outro lado, no caso norueguês, é salientado o limite horário

para a formação contínua como um obstáculo para uma motivação com base no factor remuneratório.

Esta consciência da importância do factor remuneração leva a maioria dos centros contactados a implementarem uma elevação muito significativa da remuneração para os docentes da formação contínua (como, por exemplo, no caso português 1) ou a encontrar outros esquemas de financiamento adicional. Tais esquemas, mesmo que não possibilitem a recompensa financeira a nível individual, podem traduzir-se em benefícios materiais para os departamentos ou faculdades em que o professor esteja inserido ou em deslocações a congressos (como, por exemplo, o caso francês 1).

Paralelamente, tenta-se outro tipo de incentivos. É o que se passa com o caso belga, onde, desde 1998, vem sendo implementado um outro tipo de estímulo: a experiência em formação contínua conta *como factor adicional* (note-se que é apenas como factor adicional, portanto só determinante em igualdade absoluta de circunstâncias em tudo o mais) para a promoção de um assistente a professor, ou para a progressão na carreira.

Recordemos que, em alguns casos, e no que tem a ver especificamente com a formação destinada às empresas de menor dimensão, se recorre, com frequência, ao trabalho de consultores externos. Terá este facto a ver com a dificuldade de encontrar professores universitários dispostos a colaborar na formação contínua? Ou estará esta questão mais relacionada com uma certa desconfiança (indicada, por exemplo, pelo caso finlandês) da parte dessas pequenas ou mesmo micro-empresas, relativamente ao conhecimento que a universidade tem do seu mundo e, conseqüentemente, da ajuda formativa que lhes pode dar? Não terão, esses formadores vindos do mundo do trabalho, uma maior aceitação por parte dessas empresas? Será que eles não utilizam abordagens mais facilitadoras da formação, que lhes advêm do seu próprio conhecimento destes públicos muito específicos?

17.14. Os modelos pedagógicos

Apresentam-se, a seguir, os resultados da análise dos dados recolhidos relativamente aos modelos pedagógicos utilizados nos centros de formação contínua estudados.

Quadro 8. Modelos pedagógicos

Caso	Modelo pedagógico
Belga	<input type="checkbox"/> Não existe um modelo pedagógico específico para a formação contínua <input type="checkbox"/> Estão a ser dados passos no sentido de encontrar o modelo pedagógico adequado <input type="checkbox"/> A Unidade de Formação Contínua tem 2 consultores pedagógicos, da faculdade de Pedagogia que, a pedido das faculdades, prestam auxílio neste campo
Espanhol	<input type="checkbox"/> De início (ano lectivo 92/93) não existia nenhum modelo pedagógico <input type="checkbox"/> O modelo pedagógico aparece como uma necessidade face à concorrência, como mais um elemento de qualidade, como símbolo de diferenciação <input type="checkbox"/> Actualmente, é sentida essa necessidade <input type="checkbox"/> Existe um modelo pedagógico para a formação à distância (influência das teorias cognitivistas) <input type="checkbox"/> Colaboração estreita com o Instituto de Ciências de Educação na formação à distância (a partir de 97/98)
Finlandês	<input type="checkbox"/> São utilizadas metodologias de educação de adultos <input type="checkbox"/> Tentam criar o seu próprio modelo pedagógico <input type="checkbox"/> Métodos pedagógicos diversificados e adaptados aos públicos dos cursos <input type="checkbox"/> A questão do modelo pedagógico coloca-se principalmente no que diz respeito à formação à distância (construtivismo) <input type="checkbox"/> É feita investigação sobre o processo de aprendizagem
Francês 1	<input type="checkbox"/> O modelo pedagógico subjacente é o modelo de projecto <input type="checkbox"/> A formação contínua é considerada um local de inovação dentro deste campo <input type="checkbox"/> Tentativa de articulação entre a aprendizagem feita no trabalho e a aprendizagem na sala de aula
Francês 2	<input type="checkbox"/> Não existe nenhum modelo pedagógico explícito <input type="checkbox"/> Existe um modelo implícito – o modelo do curso magistral – tal como é feito aos alunos da formação inicial (existem algumas excepções) <input type="checkbox"/> O Serviço de formação contínua encoraja a existência de grupos específicos e tenta dar uma visão diferente da tradicional <input type="checkbox"/> O modelo pedagógico virá com as práticas
Inglês	<input type="checkbox"/> Não existe nenhum modelo pedagógico especialmente adoptado para o ensino de adultos <input type="checkbox"/> Só na formação à distância se coloca a questão dos modelos pedagógicos <input type="checkbox"/> Prevalece a aula expositiva
Norueguês	<input type="checkbox"/> As questões de ordem pedagógica são pensadas ao nível das faculdades, individualmente <input type="checkbox"/> É focada a especificidade da aprendizagem dos adultos <input type="checkbox"/> Existe cooperação com o Departamento de Educação relativamente à avaliação dos cursos
Português 1	<input type="checkbox"/> A questão pedagógica é deixada ao critério dos formadores <input type="checkbox"/> Vão ser promovidas acções de formação aos formadores sobre a maneira de lidar com adultos
Português 2	<input type="checkbox"/> Não existe um modelo pedagógico específico para a formação contínua

Como revela a análise do Quadro 8, não existe um modelo pedagógico específico para a formação contínua na grande maioria dos casos (sete) mesmo se, no caso norueguês, é afirmado que é focada a especificidade do ensino de adultos. Todavia, isto não quer dizer que não exista um modelo pedagógico implícito por detrás da formação que será, como admite o caso francês 2, o modelo do curso magistral. Esta afirmação é partilhada por Bireaud (1995)

que, reportando-se ao caso francês, afirma que o modelo tradicional é o mais usado e aquele a que a maioria dos professores universitários permanecem fiéis. A mesma autora apresenta dois fundamentos para este estado de coisas. O primeiro está relacionado com as razões anteriormente expostas relativamente à progressão na carreira dos docentes do ensino superior, e que fazem com que:

«A aula magistral que tinha – e que continua a ter – a sua razão de ser quando dava ocasião a um docente universitário para apresentar o resultado das suas investigações acabou por se tornar o meio mais cómodo para docentes-investigadores desejosos de se entregarem, o mais depressa possível, à investigação e cumprirem as suas obrigações profissionais» (Bireaud, 1995, p.50).

O segundo fundamento será a *«força da hierarquia da Universidade»*, que relega para professores de categoria inferior as actividades de ensino, consideradas menos valorizadas. Este mesmo argumento é defendido por Athans (2002), como foi exposto no Capítulo II deste trabalho.

Esta questão está, sem dúvida, ligada à da formação dos professores, de que atrás se falou.

Dois únicos casos referiram a existência de modelo pedagógico subjacente às suas práticas – o modelo de projecto, com integração das aprendizagens formais e das aprendizagens em contexto de trabalho, no caso francês 1, e modelo pedagógico próprio, criado a partir de outros modelos de formação de adultos e da própria investigação levada a cabo pelo Centro de formação contínua, no caso finlandês.

Relativamente ao primeiro caso, o modelo de projecto é o modelo em que assenta a maioria da formação contínua feita nas universidades francesas, aquela a que chamámos de segunda oportunidade, na medida em que a aplicação da «validação dos saberes adquiridos», por si só, faz com que existam percursos individuais de formação, trazendo para o centro do dispositivo de formação o projecto pessoal do adulto. Deste modo, e tal como é também praticado no caso francês 2, é atribuída grande importância ao acolhimento do aluno e ao seu acompanhamento pedagógico. Em princípio, embora não seja dada, como já vimos, formação organizada específica para os professores da formação contínua, o Serviço que organiza esta formação no caso francês 1 tenta compensar qualquer falha da parte dos professores e incentivá-los no sentido de terem práticas que sejam adequadas a públicos adultos.

O caso finlandês foi sem dúvida aquele em que encontramos maior desenvolvimento neste campo das práticas pedagógicas mais adequadas aos públicos da formação contínua. Foi também o único centro onde foi possível constatar a existência e o andamento de investigação neste sentido, feita pelos próprios investigadores da formação contínua da universidade. Ainda aqui, porém, a preocupação principal neste campo, talvez pela sua relativa novidade, vai para a formação à distância. Os investigadores do centro estão preocupados em saber como é que os utilizadores aprendem através da Internet. É também relativamente à formação à distância que a questão do modelo pedagógico de referência é encarada como prioritária pelos casos espanhol e inglês (ver acima a sub-secção dedicada à formação à distância).

É de salientar também que a preocupação com as questões pedagógicas para os públicos da formação contínua é revelada pela totalidade dos casos estudados, o que demonstra a consciência, da parte dos responsáveis pela formação contínua, de que o modelo pedagógico tradicional da aula expositiva já não serve a formação de que necessita o «trabalhador do conhecimento». A este propósito, Jacot et al. (2001), afirmando a necessidade de, numa organização que aprende, serem criadas as condições para que os empregados se tornem autónomos e responsáveis pela sua própria aprendizagem, consideram que, no que diz respeito à pedagogia, ela não pode ser a tradicional, de uma sala de aula, em que o professor (detentor do saber) transmite conhecimentos aos formandos, considerados como receptores desses conhecimentos. Pensam os mesmo que autores que:

«À l'inverse de la pédagogie traditionnelle qui va de la théorie à la pratique, les démarches pédagogiques focalisées sur la mobilisation des savoirs d'action, essaient de partir le plus possible du concret de la situation de travail, pour remonter vers l'abstrait. Le travail consiste de moins en moins en une application stricte des règles et lois définies par d'autres mais il se fonde au contraire sur la capacité d'observer et d'analyser la situation avant de remonter aux règles et principes» (Jacot et al., 2001, p. 89).

Na verdade, pensamos que o que se torna agora mais importante não é já desenvolver as competências individuais por elas mesmas, mas antes desenvolver essas competências para permitir o aumento da competência colectiva dentro da equipa, da empresa ou de outra organização. O conceito de competência colectiva aqui utilizado é o de Hamel e Prahalad (1994 a e b) e de Leonard (1998), tal como é referido no capítulo V deste trabalho.

Notas

-
- cliii Funciona em regime de autofinanciamento. Só os professores e o director são pagos pela Universidade.
- cliv O centro deve encontrar as suas próprias fontes de financiamento.
- clv A formação destinada especificamente ao mercado de trabalho (CPD – *Continuing Professional Development*) funciona em regime de autofinanciamento, sendo apenas os professores e o director a ser pagos pela Universidade
- clvi Apenas para o caso do CPD, em que as empresas financiam ou co-financiam os seus colaboradores
- clvii Funciona em regime de autofinanciamento. Só o director do Gabinete da Formação Contínua – um docente nomeado pelo reitor, tem o seu salário pago pela Universidade.

IV PARTE

CONCLUSÃO GERAL

A formação contínua universitária - uma oportunidade para o desenvolvimento da aprendizagem organizacional dentro das universidades

Introdução

O trabalho realizado no âmbito da investigação permite-nos explicitar alguns conhecimentos obtidos sobre a organização dos sistemas e dos processos de formação contínua dentro das universidades que constituem a mais-valia do nosso trabalho. Esses conhecimentos, embora adquiridos a partir dum objecto de investigação em fronteira interdisciplinar, como tivemos ocasião de referir na construção do nosso quadro teórico e na metodologia, inserem-se no alargamento da reflexão e da compreensão educativa de sistemas e processos interdependentes e dinâmicos, atravessados por lógicas múltiplas, quer de organização das universidades, quer de métodos e estratégias de aquisição e produção de conhecimento, quer de lógicas de gestão de recursos humanos e de inovação do mundo empresarial.

Trata-se, portanto, de resultados obtidos por uma dedução analítica, a partir dos dados concretos do terreno, que obtivemos, mas também da formulação de hipóteses interpretativas que nos foram induzidas pela fundamentação teórica que nos acompanhou ao longo do trabalho. Porque o conceito de aprendizagem organizacional, tal como referido no capítulo VII, emerge como um conceito chave aglutinador dos vários desafios da formação contínua que hoje se colocam aos quadros superiores das empresas inovadoras e modernas (área que delimitámos no nosso projecto), a que poderíamos chamar as empresas de criação e gestão do conhecimento, é em torno deste conceito que procurámos reflectir as tendências da reorganização científica, institucional e de processos formativos da universidade como instituição de oferta, mas também de indução da procura de formação por parte do mundo empresarial.

Tivemos em consideração que, mesmo quando se trata de responder a necessidades de curto prazo e concretas do mundo do trabalho, a função da universidade, relacionada com o seu magistério científico e de desenvolvimento de um pensamento criativo e crítico, não pode ser posta em causa. Nos nossos dias, isso significa que, para a defesa da função primordial da universidade, ela própria terá que aprender como organização, de forma a integrar novos saberes, ligar conhecimentos científicos, valorizar, de outro modo, práticas, responder a problemáticas complexas e fomentar processos de construção pessoal, colectivos e organizacionais que caracterizam os sistemas económicos, políticos e sociais contemporâneos.

Como conclusões, que iremos especificar seguidamente, o trabalho que realizámos, para além de justificar alguns pressupostos de partida e hipóteses explicativas que fomos colocando ao longo do nosso trabalho, contribui para o alargamento da problemática de onde partimos, e torna evidente que, mesmo delimitando o objecto de investigação desta problemática e o seu questionamento, somos obrigados a prosseguir outras abordagens e metodologias que não ocultem as dinâmicas, as interdependências, as relações sistémicas (Holland, 1997; Kourilsky, 2001, 2002; Le Moigne, 1990, 2001; Morin, s.d.) que são inerentes à formação inicial e contínua, nomeadamente em sociedades em mudança rápida e sujeitas ao impulso dos novos conhecimentos e tecnologias de informação.

Como mais-valia também do nosso trabalho de investigação, esta constatação da necessidade de uma abordagem da inteligibilidade – e não explicação – da formação enquanto processo de construção de sistemas novos (pessoas e organizações). As conclusões específicas ressaltam de dois tipos de leitura: uma leitura descritiva e uma análise comparativa de modelos de formação contínua na Europa, e uma leitura interpretativa dos resultados à luz do quadro teórico de referência.

I - Uma leitura descritiva e análise comparativa de modelos de formação contínua universitária na Europa

Ao longo da nossa investigação, e tal como foi descrito no capítulo XVII, abordámos a problemática da formação contínua universitária destinada ao mundo empresarial, sobretudo aos quadros das empresas. O nosso trabalho iniciou-se, assim, procurando compreender o modo como estas instituições de ensino superior se organizam para responder às necessidades de formação contínua das empresas: que estruturas de formação foram implementadas; que actividades formativas são oferecidas; que públicos visam; que modelos pedagógicos têm sido postos em prática.

O trabalho empírico que realizámos inicialmente permitiu apreender tendências e mesmo casos de inovação. Em comum, encontrámos, em todas as universidades visitadas, uma estrutura organizativa que designámos, genericamente, de centros de formação contínua. Verificou-se que a tendência geral vai no sentido de serem as faculdades e departamentos das universidades a fornecerem a formação contínua, tendo os centros de formação contínua como missão principal a prestação de apoio às iniciativas das faculdades, servindo sobretudo de interface entre a Universidade e o mundo exterior.

Também se verificou que três dos nove casos estudados apresentam factores diferenciadores dentro desta tendência geral: a Fundação Bosch i Gimpera, da Universidade da Catalunha; a Universidade de Helsínquia e a Universidade do Minho – Pólo de Azurém. O primeiro destes casos aparece como o mais inovador, na medida em que a formação é pensada, organizada e fornecida por uma Fundação, o que permite uma autonomia mais alargada, bem como uma maior flexibilidade e celeridade nas respostas às necessidades de formação. No caso finlandês, para além das universidades e departamentos, também o próprio centro de formação contínua e a sua rede de institutos por todo o país são fornecedores de formação. Finalmente, no caso da Universidade do Minho, a formação é operacionalizada através de uma estrutura de interface, o que permite igualmente uma maior autonomia e flexibilidade.

No que tem a ver com os directores dos centros de formação, a tendência maioritária é para que sejam académicos a exercer essas funções. Três excepções a esse modelo verificam-se nos casos norueguês, finlandês e inglês (CPD – *Continuing Professional Development*), já que, em nenhum destes casos, os directores são professores universitários. Nos dois primeiros casos mencionados, os directores dos centros são mesmo seleccionados por concurso público, devidamente publicitado, sendo exigida experiência em gestão e administração, conhecimento do mercado e experiência em formação contínua universitária.

Se é, em geral, patente a vontade das universidades responderem à procura de formação contínua para as empresas, visível na criação de centros de formação contínua – designados por unidades, serviços, centros ou departamentos – vai-se configurando já, aqui e ali, uma ligação mais estreita às empresas e mesmo uma lógica de mercado que, em nosso entender, aponta para um profissionalismo crescente nesta actividade de fornecimento de formação contínua.

Pelo menos ao nível das intenções, verifica-se uma lógica de oferta de formação centrada na procura, uma vontade de ir ao encontro das necessidades reais das empresas e de outras instituições. Existe, entretanto, relativamente à duração dos programas de formação, uma certa tensão entre aquilo que a universidade oferece, ou deseja oferecer, e aquilo que as empresas procuram. Assim, observou-se que, na generalidade dos casos, mesmo quando a oferta de formação contínua é fortemente direccionada para as empresas e outras organizações, existe uma preocupação especial com o cliente individual de formação contínua, que se traduz, frequentemente, na oferta de cursos mais longos e creditados, conducentes à atribuição de diploma. Tratar-se-á de uma tentativa de fidelização de clientes

individuais, já que o volume de formações curtas, as mais procuradas pelas empresas, poderiam não ser suficientes para justificar uma actividade constante da formação contínua universitária? Ou será que as universidades ainda não encontraram as estratégias que lhes permitam lidar com este tipo de formação para o mundo empresarial? Ou terá antes a ver com a procura real de diplomas, da parte dos indivíduos, em sociedades em que o diploma continua a ser muito valorizado?

Do nosso ponto de vista, o relacionamento com as empresas apresenta-se como determinante para o conhecimento mútuo das duas realidades e mesmo para a criação de conhecimento novo, tanto no interior das universidades como das empresas. A nossa investigação demonstrou que as relações que se estabelecem com as empresas, ao nível da formação contínua universitária, são favorecidas pela existência de projectos conjuntos com empresas locais, pelo incremento de programas de formação por medida e, muito especialmente, pela presença, nos órgãos de governo da formação (caso espanhol), de representantes das finanças, do comércio e da indústria locais, bem como de diferentes Ministérios. Este modelo de representação alargada, porém, só foi encontrado no caso espanhol.

Constatou-se ainda que a qualidade do relacionamento universidade/empresa está muito ligada à dimensão das próprias empresas, tendo ficado demonstrado que esse relacionamento é mais fácil quando se trata de médias ou grandes empresas.

Em dois casos (Universidade de Helsínquia e Universidade do Minho) foi encontrada uma preocupação relativamente ao desenvolvimento do «empreendedorismo». Ambos dispõem de estruturas físicas separadas da universidade – uma incubadora de empresas, no caso finlandês e uma estrutura de interface (TecMinho) no caso português agora em causa. Será entretanto de ressaltar as diferenças entre estes dois casos. No caso finlandês, a incubadora de empresas funciona à parte da restante formação contínua, sendo a formação integrada na criação das empresas, à medida que as necessidades vão surgindo. Basicamente, a formação ministrada na incubadora de empresas situa-se ao nível da formação em Negócios e Gestão, nomeadamente pesquisa de mercado e «empreendedorismo». No caso português 2, a TecMinho desenvolve projectos de *spin-offs*, em parceria com entidades norueguesas, na altura da nossa visita, ao abrigo do programa UNISPIN, dando também apoio aos licenciados que desejem criar as suas próprias empresas, em geral micro-empresas.

II - Uma leitura interpretativa e orientações para a renovação da praxis da formação contínua universitária

Seguindo de perto os objectivos da investigação, tal como foram formulados no primeiro capítulo (1.4.), bem como a tentativa de formular respostas às questões que aí foram levantadas, apresentaremos, em seguida, uma leitura interpretativa dos factores que facilitam ou bloqueiam a aprendizagem organizacional dentro das universidades.

Para além destas tendências que apontámos na secção anterior, procurámos ir mais longe e ler os dados da nossa investigação à luz do quadro teórico de referência que construímos. Nomeadamente, tentámos perceber em que medida é que a formação contínua pode contribuir para a aprendizagem organizacional dentro das universidades e para que estas se tornem organizações que aprendem. Considerámos importante também perceber até que ponto as estratégias escolhidas pelos centros de formação contínua podem contribuir para a criação de conhecimento novo dentro das próprias universidades.

Ao construirmos o nosso quadro teórico a partir dos contributos que vêm, fundamentalmente, do mundo das empresas e das áreas das Ciências da Gestão, estamos conscientes de que corremos riscos inerentes à multidisciplinaridade. É evidente que estamos a assumir o risco de sair da «zona de conforto» ao escolher, como referência, teóricos que, habitualmente, não fazem parte do campo das Ciências da Educação^{clviii}. Contudo, valorizámos, fundamentalmente, a oportunidade de transportar, para esta nossa área do conhecimento, um quadro teórico que julgamos coerente e de aplicação a qualquer tipo de organização. Embora os conceitos que nos serviram de referência tenham sido aplicados, predominantemente, às empresas do sector privado^{clix}, começou por ser uma convicção, que o desenvolvimento do trabalho converteu em certeza, que estas teorias e estes conceitos, vindos de académicos cujo objecto de estudo tem sido sobretudo as empresas, nos podem ajudar a compreender muitos aspectos relativos à formação contínua nas universidades e suas implicações para a aprendizagem organizacional ao nível das universidades. Elas podem ser um forte contributo para a compreensão dos factores, das condições e dos processos que facilitam ou inibem a aquisição, a criação e a utilização do conhecimento nas universidades, reduzindo as actuais fronteiras entre formação inicial e formação contínua, promovendo a interacção intra e inter faculdades e departamentos.

É também nossa convicção que a formação contínua para o mundo empresarial não é, por si só, garantia de aprendizagem organizacional, nem no que diz respeito às universidades nem no que diz respeito às organizações em que os formandos estão inseridos. Isto porque, mesmo que os indivíduos em formação aprendam, isso não significa automaticamente que essa aprendizagem individual contribua para a aprendizagem da organização em que se inserem. Como é sabido, a aprendizagem é ao mesmo tempo um processo e um produto; ou seja, a aprendizagem fornece um potencial de mudança e não qualquer garantia da sua realização (Weick, 1991, citado por Child e Heavens, 2001, p. 309). Quer isto dizer que a formação dá um potencial de competências, mas essas competências só se podem concretizar na prática, em ambiente de trabalho (Le Boterf, 1996, 1998; Levy Leboyer, 1997, 1998). E isso depende, em grande parte de condições que são exteriores à própria universidade, como entidade fornecedora de formação, e que têm a ver com a estrutura das organizações, com a sua cultura, e ainda com outros factores tais como a motivação e a liderança, como foi explicitado na parte teórica deste trabalho (Nonaka e Takeuchi, 1995; Leonard, 1998). Porém, independentemente dos benefícios que da formação contínua universitária possam colher os públicos dessa formação, se encararmos a universidade como uma organização que aprende, a formação contínua pode ter um papel preponderante.

Para além disso, as interacções que se estabelecem entre diferentes organizações (universidades, empresas, indivíduos vindos do mundo empresarial, associações profissionais ou outras), necessárias à implementação da formação contínua, podem, elas mesmas, constituir-se como valiosos indutores de aprendizagem organizacional em todas as organizações envolvidas.

Relativamente ao modelo criado por Nonaka e Takeuchi (1995), aprofundados nos capítulos VI e VII deste trabalho, que considera a criação do conhecimento organizacional dentro da empresa, interrogámo-nos, por exemplo, sobre a possibilidade da sua aplicação à formação contínua universitária destinada às empresas. Será possível, através dos cursos de formação contínua que a universidade oferece, chegar ao modelo da «espiral de conhecimento» proposta por estes dois autores? Igualmente nos parece difícil, num tipo de formação fora do contexto de trabalho, uma aprendizagem do tipo mestre-aprendiz. É nossa convicção que este modelo, baseado sobretudo no conhecimento tácito, não se pode aplicar, na sua totalidade, a programas de formação contínua exteriores às empresas, como é o caso da formação contínua universitária. Ora, como é fácil compreender, o ensino universitário em geral, e a formação

continua em particular, assentam, sobretudo, na transmissão do conhecimento explícito. Em todos os casos estudados, a dimensão completamente dominante é a dimensão explícita do conhecimento.

Ainda assim, pensamos que o modelo de Nonaka e Takeuchi pode dar-nos pistas preciosas capazes de influenciar o desenvolvimento deste tipo de formação e a sua direcção futura.

Considerando os quatro modos de conversão do conhecimento descritos por estes autores, a socialização (passagem do conhecimento tácito/tácito) é o mais difícil de concretizar ao nível da formação contínua, tal como ela existe actualmente. Mas o modelo de que estamos a tratar pode sensibilizar os fornecedores desta formação a procurarem encontrar formas de socialização. Esta preocupação é já patente em alguns casos, sobretudo no que diz respeito à formação à distância. Verificou-se, com efeito, que a maioria dos directores dos centros de formação contactados não defende a formação à distância por si só, mas pensa que ela pode ser um bom complemento para a formação presencial.

A formação presencial continua a ser, actualmente, a que mais é solicitada pelas empresas, e mesmo a formação à distância, quando se destina a empresas, é apoiada em encontros regulares presenciais, em casos como, por exemplo a Fundação *Bosch i Gimpera*. Isto sugere a relevância dada à socialização nos processos de aprendizagem individual e organizacional, já que, na prática, a socialização envolve a captação do conhecimento através da proximidade física (Nonaka, Kono e Toyama, 2001). Apesar disso, é forçoso realçar que os encontros presenciais que temos vindo a referir, favorecem essencialmente a transferência de conhecimento sobre a forma explícita.

Ainda no que tem a ver com a formação à distância, verificou-se, nomeadamente no caso espanhol, um cuidado muito especial na implementação duma estrutura que, para ser rentável, exige uma qualidade que só pode ser conseguida através de uma elevada competência técnica e científica. Os dados que recolhemos parecem apontar para a implementação, na prática, dos conceitos de conflito criativo (Nonaka e Takeuchi, 1995; Leonard, 1998; Leonard e Swap, 1999) e de *care* (Nonaka e Takeuchi, 1995; Von Krogh, 1998).

O primeiro destes conceitos evidencia-se nas estratégias escolhidas para suscitar debates, entre os formandos, através da Internet. Quanto ao segundo conceito, a tutoria é estabelecida a três níveis – administrativo, informático (que auxilia os alunos nos trâmites burocráticos) e académico – e é dada ênfase ao factor psicológico, afectivo, para que o *aluno sinta que é*

atendido, que é mimado. Tenta-se ainda, de certa forma, com muito acompanhamento pelos monitores, simular um certo tipo de *learning by doing* virtual.

Ainda neste caso espanhol, podemos inferir que o modo como foi criada a formação à distância, um processo que foi iniciado de raiz (até aí, só era realizada formação presencial), virá a influenciar, de uma forma positiva, a formação presencial. A experiência que se foi adquirindo, num trabalho de equipa que inclui universitários e consultores externos, e que levou à criação de um modelo pedagógico que se pensa melhor servir as necessidades dos alunos, pode ser transposta para a formação presencial. Existe, pelo menos, essa intenção, que nos foi explicitada pelos responsáveis da formação.

A construção deste modelo de formação à distância na Fundação *Bosch i Gimpera* revela características que estão na linha do modelo de criação de conhecimento organizacional de Nonaka e Takeuchi (1995). Na verdade, o processo tentou incluir os quatro modos de conversão do conhecimento: socialização, exteriorização, combinação e interiorização. Neste processo, foi criado conhecimento novo que, ao ser transposto para a formação presencial, potencia a espiral do conhecimento dentro da organização, isto é, dentro da Fundação Bosch e Gimpera. Por outro lado, a dimensão social do conhecimento é aqui bem evidenciada, tal como é defendida por autores recentes (Nonaka e Takeuchi, 1995; Gherardi e Nicolini, 2001; Brown e Duguid, 1991; Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Dos resultados desta investigação sobressaem aspectos da formação contínua que são facilitadores da aprendizagem organizacional e outros que podem constituir obstáculos a essa mesma aprendizagem. Passamos a enunciá-los.

Facilitadores da aprendizagem organizacional

Capacidade de adaptação à mudança

Desde logo, a existência de estruturas organizativas dentro das universidades, destinadas à formação contínua, aliadas aos dados recolhidos, permitem-nos concluir que, na generalidade, a Universidade se tem vindo a adaptar à mudança, no sentido de tirar partido dessa mesma mudança (Drucker & Nakauchi, 1999). Esta adaptação ou *mudança benéfica* (Child e Heavens, 2001) proporciona um melhor ajuste entre a organização e as contingências ambientais ou outras e envolve, portanto, um certo grau de aprendizagem.

A criação de instituições exteriores à universidade, embora dependentes dela, com o objectivo de operacionalizar a formação contínua, quer seja no quadro de uma fundação (caso espanhol), de uma instituição de interface (caso português 2) ou uma incubadora de empresas (caso finlandês), potencia também flexibilidade e celeridade nas respostas às necessidades de formação, ultrapassando a tradicional rigidez da instituição universitária.

A capacidade de adaptação é favorecida por uma oferta de formação mais flexível e dinâmica, de que é exemplo a duração dos cursos, variável na generalidade dos casos, podendo durar apenas um dia, ou estender-se mesmo por alguns anos, quando são atribuídos diplomas finais de curso.

Adicionalmente, em muitos casos, verificou-se que os directores dos centros desenvolveram já uma perspectiva mais sistémica e dinâmica, no sentido de dar respostas mais rápidas e eficazes às necessidades das empresas^{clx}.

Criação de espaços de partilha de conhecimento

A formação contínua nas universidades, direccionada para o mundo empresarial, obriga a uma multiplicidade de interacções que favorecem a criação de conhecimento novo e a partilha de conhecimento tácito, tanto no interior das universidades como entre universidades, entre universidades e empresas e mesmo entre universidades e organismos profissionais.

Sendo a criatividade intimamente ligada à interacção social (Leonard & Sensiper, 1998), a relação com o mundo empresarial e o estabelecimento de redes de colaboração entre as universidades fornecedoras de formação contínua – AUPEC, EUCEN e outras – podem ser poderosos indutores de criatividade. As redes inter-universidades, proporcionando uma reflexão comum e a troca de experiências podem, em nosso entender, instituir-se como espaços dentro dos quais pode florescer a aprendizagem organizacional e a criação de conhecimento, tais como esses espaços são descritos nomeadamente por Nonaka, Toyama e Byosière (2001).

Tradicionalmente, a universidade é, essencialmente, um espaço de criação de conhecimento explícito e de difusão de conhecimento, igualmente sob forma explícita, embora a existência de equipas de investigação favoreça também a partilha de conhecimento tácito. A interacção com o mundo exterior, quer no âmbito de projectos de I&DT, com transferência de tecnologia para as empresas, quer no âmbito da formação contínua, proporcionam um mais alargado

âmbito de interacções. Um exemplo recolhido através da nossa investigação é o já referido processo de desenvolvimento de um modelo de formação à distância no caso espanhol, que, indubitavelmente, envolveu a criação de conhecimento novo, através da interacção dos indivíduos.

Todavia, à parte alguns bons exemplos como o que acabamos de referir, no interior da universidade, envolvendo ou não elementos do exterior, e para além das parcerias que têm vindo a ser estabelecidas entre universidades, não constatámos a existência de espaços sólidos de partilha de conhecimento entre a universidade e o seu exterior. Sabendo-se que, na criação de conhecimento organizacional, assumem particular relevância quer as interacções intraorganizacionais, quer as interorganizacionais, como é salientado por muitos autores (Nonaka e Takeuchi; 1995; Leonard, 1998; Nobeoka e Baba, 2001; Nonaka e Nishiguchi, 2001), importa incrementar estes espaços em que o debate de ideias e a troca de experiências se instituem como espaços privilegiados de partilha e mesmo de criação de conhecimento novo.

- ***Espaços de partilha ao nível das actividades formativas***

Sendo consensual a ideia de que a partilha de conhecimento tácito se torna difícil, como já foi salientado, relativamente à maioria das acções de formação, existem alguns casos que sugerem a possibilidade da partilha deste conhecimento. Referimo-nos aos casos portugueses 2, nos programas em que a formação é feita em contexto de trabalho, inserida num projecto mais amplo, que envolve toda a empresa. Referimo-nos, ainda, à incubadora de empresas finlandesa, em que a formação decorre das necessidades, à medida que o projecto de criação de uma empresa se vai concretizando, e em que se verifica um acompanhamento constante da parte dos formadores, durante todo este processo e mesmo após a sua implementação.

Ainda relativamente a este segundo caso, a ligação com as PME é reforçada através de projectos mútuos, de forma a captar a confiança dessas empresas, sobretudo das de pequenas dimensões, em que a maioria dos empresários não tem formação de nível superior e, talvez por isso, revela uma certa desconfiança relativamente à relevância que para eles terá o conhecimento da universidade.

No caso espanhol, e visto que o centro tem feito uma aposta na formação à distância, foram constituídas duas sociedades de capital misto, em conjunto com um grupo editorial, num caso, e com uma empresa dum grupo de consultores, no outro.

Ainda no caso espanhol, e para poder competir, no campo da formação em gestão, com o sector privado, três universidades públicas de Barcelona uniram-se (e partilharam o seu conhecimento tácito e explícito), para fornecerem um programa conjunto de MBA a ser desenvolvido no centro *Les Heures*, da Fundação Bosch e Gimpera.

- ***Espaços de partilha ao nível das relações no interior da universidade***

Apesar de não ser fácil o fluir do conhecimento tácito dentro da própria formação em si, o trabalho empírico que desenvolvemos demonstra que todo este processo, em que as universidades se têm envolvido para o fornecimento da formação contínua, destinada sobretudo ao mundo empresarial, tem vindo a suscitar a partilha de conhecimento tácito dentro das universidades e a dar lugar a um conhecimento gerado na experiência.

A experiência de trabalho, cujo valor para a aprendizagem é enfatizado por autores como Fahey e Prusak (1998), reflecte-se, na maioria dos casos estudados, em propostas de programas frequentemente inovadoras, que ultrapassam, em muitos casos, as formações disciplinares tradicionais e que são fruto de todo um «*know-how*» que está incorporado na prática, geralmente no trabalho prático colectivo, que é *sui generis* (Brown e Duguid, 1998).

Estes aspectos inovadores contrariam a tendência, ainda muito recente, das universidades viverem encerradas em compartimentos quase estanques, na medida em que dificilmente se verificavam contactos entre os diferentes departamentos e faculdades. A implementação de projectos interdisciplinares, que, em certos casos, tem vindo a ser feita no âmbito da formação contínua, obriga a que membros de departamentos e faculdades diferentes se encontrem, ainda que frequentemente de modo informal, a fim de delinear projectos comuns. De acordo com a fundamentação teórica deste trabalho, estes contactos virão a ter reflexos na criação de conhecimento novo, não só ao nível da formação contínua, mas também no que tem a ver com projectos de investigação, nomeadamente de I&D.

O caso espanhol é um bom exemplo do que acabamos de afirmar. Assim, o processo de implementação da formação à distância, a que já fizemos alusão, colocou diversos professores universitários a interagirem e, para além dessa interacção, fez desaguar, na formação contínua, conhecimento altamente especializado – modelos teóricos, didáctica e suportes didácticos, pedagogia e tecnologias da informação – da parte de investigadores do Instituto de Ciências da Educação da Universidade de Barcelona.

Além disso, a experiência adquirida ao nível do modelo pedagógico para essa formação à distância vai ser transferida para a formação presencial, com o contributo da mesma equipa coordenadora. Ora, o uso de equipas com funções transversais que envolvam membros de uma vasta transversalidade de diferentes actividades organizacionais é mais eficaz no processo de inovação (Clark e Fujimoto, 1991; Imai, Nonaka e Takeuchi, 1985, citados por Nonaka, Toyama e Byosière, 2001 p. 508)

No caso finlandês, o Centro para a Formação Contínua, que gere a coordenação de todas as actividades de formação contínua dentro da Universidade, institui-se como uma espécie de ponte entre o mundo real e a vida universitária. O objectivo é passar o conhecimento dos diferentes departamentos, faculdades e institutos independentes para as empresas, o que envolve, necessariamente, uma estreita colaboração do Centro com estes diferentes interlocutores.

A planificação dos programas mais longos – PD (*Professional Development*) – é também um exemplo bem ilustrativo de como o trabalho em equipa pode conduzir à inovação. Os cursos são planeados com profissionais do centro, conjuntamente com professores dos cursos – professores dos diferentes departamentos e faculdades da Universidade de Helsínquia, de outras universidades, peritos de outras organizações, da administração pública ou de centros de investigação.

O funcionamento em rede, embora sob coordenação do *Palmenia Centre* de Helsínquia, parece poder ser também uma fonte de partilha de conhecimento tácito, já que o Centro opera em três cidades, tendo ainda pólos em outras oito.

- ***Espaços de partilha ao nível das relações entre universidades***

A experiência permite ainda a transferência de algumas boas práticas de uma universidade para outra. Este é, por exemplo, o caso de um curso de formação à distância da Fundação *Bosch i Gimpera*, que foi implementado na Universidade do Porto.

As redes de universidades que fornecem formação contínua podem levar à multiplicação de casos destes, o que pode ser altamente benéfico, se forem tomadas algumas precauções, que decorrem da consciência de que, devido à sua origem social, o conhecimento não se move dentro das comunidades da mesma maneira que entre as comunidades, e para que ele circule

facilmente dentro da comunidade o conhecimento tem de estar incorporado nela (Brown e Duguid, 1998).

- ***Espaços de partilha ao nível das relações universidade/mundo empresarial***

A implementação da formação contínua nas universidades tem levado a um diálogo entre universidade e mundo empresarial, muitas vezes através de contactos informais. As relações informais entre as universidades e as empresas foram, frequentemente, referidos pelos nossos interlocutores, como tendo dado início a programas de formação contínua. Como defendem Kreiner e Majken Schultz (citados por Brown e Duguid, 1998, p. 102), as relações informais são mais vastas e provavelmente mais significativas do que as relações formais, porque são mais simples e se baseiam em elos sociais. Além do mais, essas relações informais permitem a circulação do conhecimento tácito, determinante para a criação de conhecimento organizacional (Nonaka e Takeuchi, 1995).

A necessidade de implementar actividades formativas, muitas vezes de carácter multidisciplinar, tem levado à interacção entre a universidade e empresas, congregando indivíduos ligados pela mesma vontade de concretização de objectivos comuns aos quais, em certa medida, se poderá aplicar os princípios das «comunidades de prática». É importante notar que a investigação em aprendizagem organizacional faz sobressair as «comunidades de prática» como entidades que aprendem ultrapassando as barreiras dos departamentos e inter-firmas e que, não sendo imediatamente visíveis, dão um forte contributo para a aprendizagem das organizações em que estão inseridos (Brown e Duguid, 1991 e 1998).

O caso da Fundação *Bosch i Gimpera*, da Universidade de Barcelona, parece-nos bem elucidativo da complexidade e riqueza dessas relações. Se tivermos em conta que, desde a sua criação, em 1983, esta fundação teve como objectivo fomentar a ligação da universidade com a sociedade, através do desenvolvimento de actividades de investigação, transferência de tecnologia e inovação com as empresas, somos levados a concluir que, quando em 1993, surgem as actividades de formação contínua, estavam lançadas as bases para uma transferência de conhecimento a um outro nível. De facto, o funcionamento de projectos de investigação, de transferência de tecnologia e inovação com as empresas (com existência anterior ao Centro de Formação Contínua) são, já de si, processos de criação e transferência de conhecimento onde a dimensão tácita e explícita estão presentes.

Por outro lado, os primeiros dez anos de projectos conjuntos, de 1983 a 1993, levaram, certamente, a um conhecimento provavelmente aprofundado das partes envolvidas (universidade e empresas), que constituíram processos de socialização que, como vimos, estão na base da teoria da criação de conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1995). Também, entre outros, Sveiby (1998) afirma que a criação de conhecimento ocorre no processo de interacção social.

Essa ligação, esse intercâmbio estreito, que continua através do centro de inovação e de transferência de conhecimento e tecnologia *Les Cúpulas*, está também inscrita nos objectivos do centro *Les Heures* (que operacionaliza a formação contínua), propósito que é traduzido num *fórum* permanente onde as empresas e a universidade se encontram. Além disto, existe a participação de empresas nos órgãos de governo da fundação, sendo essas mesmas empresas uma importante fonte de financiamento da formação. Com *Les Cúpulas* surge a dimensão explícita, mas também a tácita, da transferência de conhecimento; com *Les Heures* a transferência de conhecimento tem essencialmente, uma dimensão explícita. A transferência de tecnologia e conhecimento surge primeiro, gera conhecimento mútuo e cria confiança entre empresas e universidade, condição indispensável para que se olhe positivamente para a oferta de formação que vem da universidade.

Será, sem dúvida, esse aprofundado conhecimento da realidade das empresas, através dessa interligação constante, que permite que a formação específica para empresas seja sobretudo uma formação por medida (*tailor made*). Aliás, a formação por medida está também na base da formação contínua fornecida pelo caso finlandês, pois mesmo as formações por catálogo actualmente existentes partem sempre de uma formação por medida. Este tipo de formação por medida, em crescimento no caso finlandês, obriga a «um longo processo» de planificação conjunta para se chegar à satisfação das necessidades dos clientes.

Trata-se, claramente, de actividades formativas que, mais do que na simples transmissão de informação, assentam em conhecimento, no sentido que lhe é atribuído por Leonard e Sensiper (1998), ou seja, informação que é relevante, que conduz à acção e que é, pelo menos em parte, baseado na experiência; ou de Nonaka e Konno (1999), para quem o conhecimento tem que ter uma utilidade, uma aplicabilidade, que é orientado para a acção e a decisão; ou ainda no sentido de Muñoz-Seca e Riverola (1997), que ligam directamente o conhecimento à resolução de problemas com eficácia.

O facto de, na maioria dos casos (da totalidade, exceptuáramos o caso português 2), o principal público-alvo da formação contínua ser constituído por profissionais em exercício, principalmente com formação universitária, parece favorecer o relacionamento com as empresas, sobretudo em casos como a Universidade do Porto, em que o elo com os antigos alunos é permanentemente mantido através de uma base de dados.

A criação de novas empresas, tal como é concebida no caso finlandês, obrigando a um contacto constante e directo com a envolvente universitária; os projectos conjuntos em que a formação contínua está integrada, no caso português 2; e ainda os projectos de transferência de conhecimento e tecnologia do Centro de Inovação *Les Cúpulas*, no caso espanhol exemplificam processos de interacção com o meio exterior que são indutores de aprendizagem organizacional tanto ao nível da universidade como das organizações que com ela interagem.

Outros contributos exteriores à universidade

Os dados do nosso estudo mostraram que mais de metade dos centros recorre, também, a professores de outras universidades – casos finlandês, português 1 (estrangeiros), espanhol, inglês e norueguês; e que, exceptuando o caso francês 1, todos os centros declararam contratar consultores externos, mesmo que só em casos muito específicos (caso norueguês), ou muito raramente (caso francês 2). Como já se referiu, os consultores externos são a maioria dos formadores nos casos finlandês e português 2. Ora, é sabido que os consultores externos podem acrescentar valor à aprendizagem dos seus clientes, na medida em que trazem uma visão do exterior para dentro da organização (Antal e Krebsbach-Gnath, 2001), neste caso para os centros de formação contínua universitários.

Especialmente nos casos português 2 e finlandês (no que diz respeito à incubadora de empresas), dois casos, portanto, em que a maioria da formação é levada a cabo por consultores externos, eles podem, na verdade, ser considerados como possíveis actores no processo da aprendizagem das universidades, na medida em que eles ajudam os gestores, neste caso os directores da formação contínua, a conseguir os objectivos que se propõem, resolvendo problemas de gestão e de negócios, identificando e vendo oportunidades, incentivando a aprendizagem e implementando mudanças (Kubr, 1996, citado por Antal e Krebsbach-Gnath, 2001, p. 463).

Não podemos esquecer, no entanto, como lembra Kubr, na mesma obra, que o consultor não pode aprender «pelo» cliente. Assim sendo, é necessária a colaboração deste último, visto que a aprendizagem só ocorre quando existe trabalho conjunto em todas as fases do processo, começando pela definição do problema e diagnóstico, e acabando com a implementação e avaliação dos resultados realmente obtidos (Kubr, 1996, citado por Antal e Krebsbach-Gnath, 2001, p. 479)

No que diz respeito ao caso finlandês, os consultores externos são contratados especialmente para a formação destinada às pequenas e médias empresas. Aqui, os consultores vindos do exterior têm uma função de mediadores entre a universidade e as empresas. Sendo os clientes da formação contínua empresários que, por norma, não têm formação universitária e não aceitam bem a formação vinda da universidade, que eles acreditam estar muito distante das suas realidades, o objectivo é que, posteriormente, essas empresas passem a aceitar melhor os professores universitários, estabelecidas que estejam as relações de confiança entre as universidades e essas empresas de menor dimensão.

Os directores dos centros como dinamizadores da mudança

O desenvolvimento de um projecto novo dentro de uma organização é um processo criativo que envolve a partilha de conhecimento tácito e explícito (Nonaka e Takeuchi, 1995). Como vimos, na parte teórica do nosso trabalho, é sobretudo a liderança de topo que estabelece a missão e a visão de cada organização (Berthoin, Lenhardt e Rosenbrock, 2001; Friedman, 2001; Sadler, 2001), que articula uma visão clara orientadora da direcção da aprendizagem e da criação de conhecimento dentro de uma organização. No caso de organizações que dependem da administração pública (como as universidades que foram objecto do nosso estudo), onde decorrem projectos inovadores, a questão da liderança coloca-se ainda com muito maior pertinência (LaPalombara, 2001).

A importância atribuída à liderança está bem patente na escolha criteriosa dos directores dos centros. Encontrámos, em todas as universidades estudadas, a mesma preocupação e, em alguns casos, como os países nórdicos e a Inglaterra, são mesmo procuradas competências específicas de gestão. Em todos os casos em que os directores da formação contínua são nomeados pelos reitores, o cargo é de aceitação voluntária, procurando-se profissionais motivados para esta missão. No caso finlandês, é o Senado da Universidade que nomeia o director do centro, a partir de concurso público, sendo o próprio reitor da universidade a

presidir ao *Board of the Centre for Continuing Education*. Em Portugal, eles são directamente nomeados pelos reitores, sendo mesmo, no caso da Universidade do Porto, um pró-reitor.

Torna-se, então, bem mais provável que, nestas condições, os directores da formação contínua se mantenham interessados por esta formação, conservem o sentido da curiosidade, a vontade de descobrir coisas novas, de se importar, de arriscar falhar, de tentar (Gardner, 1993). Isto possibilitará a descoberta de novas respostas para estes novos públicos que demandam as universidades, a coragem de arriscar, na busca de novas formas de fornecimento de formação contínua, o estabelecimento de novas alianças, o envolvimento em novos projectos. Será mais provável que esses directores da formação contínua estejam dispostos a consagrar mais esforço ao seu trabalho e, deste modo, mobilizar as suas qualificações e as suas competências (Levy-Leboyer, 1997).

Parece-nos poder inferir, de acordo com a informação recolhida, nomeadamente através das entrevistas realizadas, que estes directores da formação contínua são agentes privilegiados da mudança de mentalidades dentro da universidade, no sentido da alteração de uma cultura estabelecida, de uma abertura ao mundo exterior e de uma efectiva aproximação da universidade ao meio envolvente. Desempenham, de facto, um importante papel no sentido de ultrapassar a resistência à mudança (Child e Heavens, 2001). Em muitos casos, até ao nível do vocabulário, se esbatem fronteiras outrora tão vincadas, entre universidade e empresas, mudança visível na utilização de vocabulário de cariz empresarial que encontramos já em muitos responsáveis pela formação contínua e que, além do mais, revela uma forte preocupação com a qualidade do serviço prestado, de forma que a formação contínua universitária possa inserir-se num mercado também ele marcado pela competição.

Em alguns casos, os directores destes centros têm já vários anos de prática nestes postos. Se eles forem capazes de combinar a continuidade com a capacidade de adaptação à mudança, de um ponto de vista da aprendizagem, isso significa que esses directores têm vindo a acumular conhecimento valioso, mormente conhecimento tácito, no sentido em que esse conhecimento não se pode facilmente separar daqueles que o detêm (Nonaka e Takeuchi, 1995; Child e Heavens, 2001).

Autonomia dos centros de formação contínua

Tal como é salientado por Grant, 1996; Wruck e Jensen, 1994 (citados por Nonaka, Toyama e Byosièrè, 2001, p. 508), a autonomia assume particular importância para motivar os membros

da organização e criar conhecimento novo, podendo ainda funcionar como geradora de ambientes propícios à criação de conhecimento, ao permitir que os seus membros possam agir de forma autónoma. Deste modo, a organização pode aumentar a possibilidade de aceder ao conhecimento de cada um dos seus membros e utilizá-lo.

Dos Centros de Formação Contínua analisados, apenas o espanhol, o finlandês e o português 2 apresentam autonomia relativamente à universidade em que se inserem. Consta-se que são exactamente os centros com autonomia que apresentam maior ligação às empresas e soluções mais inovadoras na prestação da formação contínua.

O caso espanhol pode ser apontado como um modelo de sucesso de formação contínua universitária, sucesso a que não será alheia a autonomia de que goza a Fundação *Bosch i Gimpera*. Fazendo parte integrante da universidade, esta instituição pode trabalhar de forma autónoma no quadro jurídico de uma fundação. Que vantagens traz para a universidade e para o público da formação contínua esta estrutura externa, neste caso uma fundação que, sendo embora estreitamente ligada à universidade, está física e juridicamente fora dela?

A principal resposta a esta questão parece residir na flexibilidade e na celeridade de actuação, ao contrário da clássica rigidez e lentidão das universidades em geral, que dificulta as respostas às necessidades de um mundo em rápida mutação. A esta agilidade de procedimentos, acrescenta-se ainda uma capacidade de lidar com o mercado assente numa lógica de mercado. Adicionalmente, a fundação dispõe de profissionais com competências específicas nas áreas de gestão, orçamento e *marketing* dos programas que oferece.

O segundo caso de autonomia mais alargada que encontrámos, e que também reflecte modelos de inovação na formação contínua, é o caso finlandês, que goza de autonomia pedagógica e financeira. Por outro lado, a organização do Centro em rede permite realizar cursos em diferentes localidades do país, indo ao encontro das necessidades nacionais e regionais e prestando serviços mais eficazes. Cada unidade é dotada de uma independência e responsabilidade significativas, relativamente ao *Palmenia Centre* de Helsínquia. Essa independência situa-se também ao nível financeiro, uma vez que os directores de cada pólo são responsáveis pelos seus próprios orçamentos.

Também o facto de, no caso português 2, a formação contínua ser operacionalizada através de uma instituição de interface, parece apontar no mesmo sentido de encontrar respostas mais

céleres e inovadoras às necessidades do meio envolvente, desenvolvendo projectos conjuntos com empresas locais e instituições universitárias e de I&D de países da União Europeia.

A importância dos contextos

De acordo com os resultados da nossa investigação, os modelos de formação contínua adoptados parecem depender, de forma significativa, dos contextos nacionais, regionais e locais. O caso finlandês, por exemplo, está intimamente ligado ao facto de a Finlândia ser um país muito recente e de a formação contínua ser encarada, a nível nacional, como uma estratégia de desenvolvimento. A educação em geral é vista como uma estratégia de desenvolvimento, como «o recurso»^{clxi}. Por isso mesmo, a formação contínua não é uma resposta à necessidade de encontrar fontes de financiamento adicionais para a universidade, o seu objectivo não é o lucro, embora exista a preocupação de que a universidade não perca, financeiramente, com esta formação.

O facto de, neste país, a ideia de *Lifelong Learning* existir há bem mais de vinte anos, está também de acordo com a política de Estado Previdência dos países nórdicos, daí decorrendo a ideia de que a formação contínua é uma actividade importante das universidades, um serviço que elas devem prestar à sociedade. Além disso, o conceito de organização que aprende é um dos princípios explícitos subjacentes à formação contínua na Universidade de Helsínquia.

Embora tratando-se também de um país nórdico, o caso norueguês apresenta diferenças relativamente ao caso finlandês. Os dados recolhidos sugerem que, na Finlândia, a ideia de que a formação contínua faz parte da missão da universidade é bem mais anterior do que na Noruega. Com efeito, é mais recente a preocupação das universidades norueguesas com a formação contínua. Embora hoje a formação contínua faça parte da missão das universidades, a UNIVETT, a actual unidade de formação contínua da universidade de Oslo, é criada em 1997, e entra formalmente em funções em Janeiro de 1998, enquanto que data de finais dos anos 1970 o actual centro de formação contínua da universidade de Helsínquia. Na verdade, existe, desde 1988, formação contínua para o exterior, na Universidade de Oslo, mas ela remonta, na universidade de Helsínquia, aos finais dos anos 1960 e, nos anos 1980, já o centro funcionava em rede, com pólos em várias outras cidades da Finlândia. Na Noruega, foi a *Competence Reform* de 1999 que veio aproximar, de forma decisiva, as universidades das empresas.

Por outro lado, há que ter em conta que as universidades norueguesas se viram confrontadas com uma situação que difere completamente de qualquer uma das outras – o grande aumento de alunos em formação inicial que se verificou a partir de finais dos anos 1980 e que só em 1999 desceu ligeiramente. Este facto foi, sem dúvida, determinante para uma ainda maior preocupação com estes públicos, os tradicionais das universidades. A partir da altura em que o número de alunos em formação inicial começa a descer, os departamentos e faculdades passam a encarar a formação contínua como uma forma de compensar essa diminuição e como um modo de obstar à diminuição do financiamento das universidades.^{clxii}

Se nos debruçarmos agora sobre o modelo espanhol, concluímos que ele só poderia ser implementado, tal qual se nos apresenta, dentro deste contexto específico. A Fundação *Bosch i Gimpera* apresenta um modelo de formação contínua que é fruto de uma vontade colectiva. A demonstrá-lo está, por exemplo, a composição dos seus órgãos de governo, onde estão representadas, com significativa paridade de poder, diversas instituições tanto públicas como privadas. Trata-se, com efeito, de uma rede em que os esforços se conjugam para que se alcance o objectivo comum de formar os recursos humanos de que o mercado de trabalho em geral, e as empresas muito em particular, têm necessidade.

Esta vontade colectiva reflecte-se, aliás, nos Acordos Nacionais sobre a Formação Contínua, referidos na análise deste caso, no capítulo IX, com base na concertação social, que fizeram com que sindicatos e empresários tenham acordado no sentido de alcançar objectivos considerados urgentes para o mercado de trabalho, colocando, inclusivamente, lado a lado as duas grandes confederações sindicais espanholas. Daí que se tenha vindo a desenvolver uma fase de grande maturidade nas relações inter-confederais em Espanha, que tem permitido uma cada vez maior auto-regulação de aspectos importantes do funcionamento do mercado de trabalho, das relações laborais e do sistema de segurança social, pelo consenso das organizações sindicais e patronais, como é também confirmado por Lopez (2000). O diálogo permanente entre os sindicatos e os empresários, no sentido da negociação, tem permitido alcançar determinados objectivos considerados urgentes para o mercado de trabalho.

Todo este movimento foi sobretudo impulsionado pela autonomia regional em Espanha, que desenvolveu o interesse dos professores universitários e das universidades pela formação contínua no ensino superior. Esta formação torna-se uma importante área de actividades para a universidade e uma fonte de novos financiamentos, tanto para as instituições como para os professores envolvidos^{clxiii}.

No que diz respeito à legislação, existe, neste país, um tipo de legislação que influencia, de forma indirecta, a formação contínua universitária e que a pode impulsionar: as empresas são obrigadas a pagar, por lei, uma quotização à Câmara de Comércio. Embora, em tempos, tal obrigação tenha dado origem a um contencioso das empresas face a esta lei, por considerarem que não recebiam, da parte da Câmara do Comércio, nenhum serviço que justificasse tal quotização, de há alguns anos a esta parte, a Câmara terá, em troca, de oferecer um serviço. Isto fez com que as Câmaras recuperassem vitalidade, deixando de ser instituições obsoletas, e passassem a constituir-se no interlocutor ideal para reflectir sobre os diferentes aspectos da formação contínua, visto que todas as empresas aí estão representadas. Foi, com efeito, esta lei que veio impulsionar a criação de centros de formação contínua como o que foi objecto de análise.

Dentro do mesmo país, os contextos regionais podem, também, ser determinantes para o desenvolvimento de estruturas diferentes e de desenvolvimento da formação contínua também diferentes. Considerando os dois casos franceses, verificamos que o dinamismo da Universidade de Lille está ligado à tradição de ligação ao exterior, nesta universidade, que vem já do tempo de Pasteur e que, nos moldes actuais, remonta a 1968, embora o actual SUDES tenha sido criado em 1986. A vontade de integrar a formação contínua como um elemento forte da política da universidade, e a sua ligação ao mundo empresarial, estará também ligada à inserção da universidade numa região fortemente industrializada, onde dois sectores industriais, outrora importantes – as minas de carvão e os têxteis, entraram em crise.

Com as minas a encerrar e o sector têxtil a reflectir a crise do petróleo, por um lado, e o início da globalização da economia, por outro, que faz com que as empresas se transfiram para países onde o custo da mão-de-obra é mais barata, houve que proceder à requalificação dos recursos humanos desses sectores, mesmo de níveis não superiores, tendo a universidade desempenhado um papel activo nessa formação. Actualmente, a atenção do SUDES vai sobretudo para a formação de técnicos, quadros superiores e engenheiros, numa linha de continuidade de ligação com o mundo empresarial.

No caso da Universidade de Tours, não tem existido essa tradição de ligação da universidade com o meio envolvente. Não tem havido, da parte da universidade, uma estratégia de formação contínua dirigida ao mundo das empresas. Durante muitos anos, a formação contínua nesta universidade foi dirigida apenas aos professores. Será, porém, de ter em conta a envolvente empresarial desta universidade, onde as empresas locais são sobretudo de

pequena dimensão (com poucos empregados de formação superior), ou de nível nacional, em que as empresas dispõem dos seus próprios centros de formação.

Os dois casos portugueses são outros tantos exemplos de diversidade, pese embora a relativa proximidade geográfica entre eles. No caso português 2, a organização de interface que operacionaliza a formação contínua – TecMinho, tem já alguma tradição de formação contínua e de ligação às empresas. No entanto, na prática, não são os professores universitários que fazem formação que, como vimos, é realizada por consultores, intervindo os académicos apenas em situações muito pontuais.

No caso da Universidade do Porto, existe já tradição de alguns anos de formação contínua para o mundo empresarial, que é feita por docentes da própria universidade, ocasionalmente por docentes estrangeiros. Existe aqui uma estratégia de formação contínua, com um público eleito – os antigos alunos.

Que poderá ditar estas diferenças? Existem alguns factores explicativos, de entre os quais podem sobressair o facto da segunda universidade ser bem mais antiga e de ter uma forte implantação junto das empresas circundantes, não através de um contacto directo, mas através do contacto com os antigos alunos que integram, em princípio, os quadros superiores dessas empresas. Por outro lado, enquanto que a envolvente empresarial da Universidade do Minho é constituída sobretudo por PME, algumas de muito pequenas dimensões, o Porto é uma cidade altamente industrial, com a implantação de uma série de empresas de maiores dimensões. Enquanto que, no primeiro caso, as empresas dificilmente poderão pagar a formação, e isso poderá ser uma das explicações para que toda a formação esteja integrada em projectos financiados pela Comunidade Europeia, as empresas donde vêm os clientes da formação contínua da Universidade do Porto podem custear a formação dos seus quadros, ou com eles partilhar esses custos. Daí também que seja possível, no caso desta última universidade, criar fortes incentivos financeiros para os professores da formação contínua, o que será mais difícil na Universidade do Minho.

Esta importância dos contextos vem, mais uma vez, demonstrar que estas questões da aprendizagem organizacional são complexas e requerem vários ângulos de visão.

Considerando ainda estes dois casos portugueses, o nível de interacções da TecMinho, bastante rico, poderá revelar-se como factor altamente indutor de aprendizagem organizacional. Isto será, sem dúvida, verdade no que diz respeito à entidade que, na prática

fornece a formação – a TecMinho. Porém, interrogamo-nos sobre a incidência que a formação contínua tem ao nível da própria universidade, se os professores universitários não são envolvidos nessa formação, embora o director da formação contínua seja um docente desta universidade. O envolvimento dos professores universitários será, sem dúvida, uma das questões a serem pensadas quando se deseja que o conhecimento universitário seja partilhado, ao nível da formação contínua, e que a interacção com a envolvente universitária, nomeadamente o mundo empresarial, seja fonte de conhecimento também para a universidade.

O caso inglês merece igualmente alguma reflexão quando se considera o peso que a tradição pode ter na definição dos públicos a quem a formação contínua se dirige. Senão vejamos: a tradição da *Lifelong Learning* é antiga na Universidade de Oxford, remontando ao século XVIII. Todavia, essa tradição de abertura ao meio envolvente tinha sobretudo preocupações de carácter social, visando proporcionar formação de nível superior a sectores da população menos favorecidos economicamente. As actividades de formação contínua concentram-se, desde 1927, num belo edifício – a Rewley House, e atingem grandes dimensões, sobretudo a partir dos anos 1970, altura em que passa a beneficiar da generosa ajuda financeira da fundação americana Kellogg. A formação contínua que tem maior peso, aquela que oferece mais cursos, é constituída pelos chamados *Public Programs*, e não tem a ver com áreas profissionais, podendo preencher, frequentemente, tempo de lazer.

No que diz respeito à formação para o mundo empresarial, a Universidade de Oxford tem, tradicionalmente, a reputação de pouco acessível, embora esta situação se esteja a alterar com o CPD – *Continuing Professional Development* – que fornece formação contínua de nível superior para o mundo das indústrias e profissionais do mundo do trabalho em geral. Curiosamente, o CPD não funciona na Rewley House, mas as suas instalações situam-se num local que dista umas boas centenas de metros, e cuja qualidade é muito inferior à do edifício anteriormente citado. Este facto parece-nos ser bem evidente do diferente posicionamento formal relativamente à formação contínua destinada ao mundo empresarial.

No que diz respeito ao caso belga, a estrutura organizativa da formação contínua está intimamente relacionada com o elevado grau de autonomia de que dispõem as diferentes faculdades na Universidade Católica de Leuven, e a sua criação parece provir, sobretudo, da consciência, da parte das instâncias superiores da universidade, de que a formação contínua poderia ser uma boa fonte de financiamento para a universidade.

A incorporação das novas tecnologias da informação na formação contínua

A formação presencial continua a ser, actualmente, a que mais é solicitada pelas empresas, e mesmo os programas de formação à distância destinados a empresas são, por norma, apoiados em encontros regulares presenciais. Isto sugere a compreensão da importância da socialização nos processos de aprendizagem individual e organizacional, já que, na prática, como já foi referido, a socialização envolve a captação do conhecimento através da proximidade física (Nonaka, Kono e Toyama, 2001).

O que a nossa investigação sugere é que a implementação da formação à distância através da Internet, em que todas as universidades contactadas se mostraram mais ou menos interessadas, como sendo algo de inevitável, coloca o indivíduo em formação no centro do processo de aprendizagem. As maiores preocupações situaram-se ao nível das questões pedagógicas, no sentido de perceber como é que o adulto aprende através da Internet. Tanto no caso espanhol, como no finlandês, onde existe alguma investigação prática sobre este tipo de formação, embora socorrendo-se das teorias construtivistas e das teorias sobre aprendizagem comunicativa, pretende-se criar modelos pedagógicos próprios. É comum a preocupação com a interacção entre grupos de aprendentes em ambientes virtuais.

É de sublinhar que os nossos resultados apontam para uma rejeição de uma visão tecnocêntrica, isto é, em todos os casos, as tecnologias são encaradas como um poderoso auxiliar do processo de aprendizagem, não se constituindo como factor determinante para o seu sucesso. Esta abordagem do papel da tecnologia está em linha com o referido anteriormente sobre a relevância dada à socialização nos processos de aprendizagem individual e organizacional (Nonaka, Kono e Toyama, 2001; Nonaka e Nishiguchi, 2001).

O reverso da medalha, relativamente à introdução da formação à distância na formação contínua, é a possibilidade de uma maior competição de universidades estrangeiras que oferecem cursos pela Internet, com larga experiência neste campo e dispendo de meios financeiros avultados. Ainda assim, parece valer a pena a exploração de nichos de mercado específicos, onde o conhecimento dos contextos pode trazer, a estas universidades estudadas, uma vantagem comparativa. A formação à distância pode, ainda, ser uma resposta às necessidades de formação em regiões onde predominam empresas de pequenas dimensões, principalmente em países de baixa densidade populacional, onde essas pequenas empresas se

encontram, frequentemente, isoladas geograficamente. A escolha, nestes casos, parece residir entre formação contínua à distância ou ausência de formação (Gonçalves, 2001).

Obstáculos à aprendizagem organizacional

Atitude negativa do pessoal académico

A nossa investigação demonstrou que não são muitos os professores que aceitam a ideia de investirem tempo e energia em actividades de educação contínua, visto que só a investigação é levada em conta para o prosseguimento da carreira^{clxiv}. Esta atitude parece estar ligada a uma tradição, da parte das universidades, em que os adultos nunca foram públicos prioritários, ainda menos tratando-se de formação contínua, e menos ainda para o mundo empresarial. Os sistemas sociais em que assentam as universidades parecem, assim, funcionar de modo a manter um paradigma dominante, um conjunto de crenças e suposições que impedem o processo de mudança (Johnson, 1990, citado por Child e Heavens, 2001, p. 310).

Deste modo, como lembram Fahey e Prusak (1998), a não ser que sejam desmontados determinados pontos de vista incorporados nas percepções, nas crenças, nas suposições e projecções sobre o futuro, desafiando os modos de pensar e de raciocinar dominantes, a criação de conhecimento e a sua utilização serão severamente restringidas. Isso pode levar a uma centragem no presente e no passado, em vez de no futuro, impedindo, por exemplo, a assunção de riscos.

Esta atitude da parte dos docentes universitários parece assentar no que Argyris (1993) designa por rotinas defensivas, que revelam o medo e a posição defensiva que os indivíduos podem experimentar quando têm que pôr em causa os seus modelos mentais, impedindo níveis elevados de aprendizagem, nomeadamente a *double-loop learning* (Argyris e Schön, 1978; Argyris, 1993).

No sentido de alterar este estado de coisas, algumas universidades recorrem a um sistema de incentivos, de forma a poderem envolver mais professores na formação contínua universitária. É o que se passa, por exemplo, na Universidade do Porto, ou na Universidade de Lille. Porém, enquanto que, no Porto, os incentivos são altamente individualizados, centrados numa remuneração muito elevada da hora lectiva de cada professor da formação contínua, em Lille tenta-se fazer um certo equilíbrio entre o incentivo individual e o colectivo. Este segundo caso é mais consentâneo com aquilo que é advogado por Von Krogh (1998), para quem a criação

de incentivos altamente elevados a nível individual pode ser um obstáculo à partilha de valores dentro de uma organização, sugerindo, em vez disso, incentivos mais baseados nos grupos.

Ausência de avaliação da qualidade da formação

De todos os casos estudados, só no finlandês tem lugar a avaliação sistemática antes e após a formação. Mesmo neste caso, porém, não existe uma avaliação posterior, quando os profissionais estão em exercício, a não ser no caso da incubadora de empresas, em que existe um observatório que faz o acompanhamento da evolução das empresas criadas. Na generalidade dos casos, não se vai além da avaliação do grau de satisfação dos formandos, no final das acções de formação.

Concordamos com Meignant (1997) quando ele afirma a grande dificuldade de avaliar os efeitos da formação. Ainda assim, pensamos que se torna necessário um esforço no sentido de se proceder a uma avaliação criteriosa e sistemática da formação quando se quer garantir qualidade. Como é salientado por diversos autores, (Kessels, 1993; Salgado, 1997; Meignant, 1997; Le Boterf, 1998; Muñoz-Seca e Riverola, 1997), a avaliação da formação tem uma função estratégica, para ajudar a redefinir estratégias de formação mais eficazes, de forma a não se repitirem eventuais erros ou práticas de formação. Permite alterar ou reformular, total ou parcialmente, um modelo formativo adoptado.

O caso norueguês ilustra, porém, um outro modo de controlo de qualidade – o facto de todos os exames serem obrigatoriamente feitos por avaliadores externos. Como é salientado por Brandt (2001), o uso de exames e créditos torna o controlo de qualidade mais «visível» tanto para os participantes nos cursos como para os empregadores, embora seja de considerar que isto só é válido para os cursos a que são atribuídos créditos.

Apesar de não existir, na generalidade dos casos estudados, uma avaliação sistemática da qualidade da formação contínua oferecida, verifica-se uma tendência para a introdução de ajustamentos e melhorias com o objectivo de uma constante elevação da qualidade da formação, de modo a enfrentar a competição, tanto da parte de outras universidades, como de instituições privadas fornecedoras de formação contínua.

III - A necessidade de novos caminhos de investigação

O trabalho aqui apresentado padece de insuficiências que advêm, sobretudo, dos constrangimentos de tempo e da própria problemática em si mesma que, como já foi referido, é muito ampla, complexa e exige abordagens por ângulos diversos. Aliás, esta compreensão da complexidade desta temática só nos foi possível com o decorrer da primeira etapa da investigação. Foi o trabalho empírico inicial que nos permitiu captar esta complexidade.

Um dos principais limites que constatamos, e que constituirá a nossa grande prioridade de investigação futura, é a abordagem pelo lado das empresas, sobretudo o tecido empresarial do nosso país. Torna-se necessário saber, por exemplo, até que ponto é que as empresas esperam resposta da parte das universidades às necessidades de formação contínua dos seus efectivos; o que pensam das actuais relações entre as universidades e as empresas; em que bases assentam essas relações e que factores poderiam aproximar estes dois mundos. As questões relativas à formação contínua para empresas de muito pequenas dimensões, frequentemente com dificuldades em custear a formação, bem como a formação para desempregados, mormente os chamados *young elders*, a que fizemos referência em capítulos anteriores, merecem também ser estudadas.

Também do lado das universidades a nossa investigação não está completa. Embora tenhamos tentado interpretar os dados recolhidos à luz do quadro teórico que nos serviu de referência, não foi possível determinar, por exemplo, ao nível da gestão da formação contínua, quais as tendências que se divisam relativamente aos modelos teóricos, nomeadamente os da criação e gestão do conhecimento ou das teorias da aprendizagem organizacional.

Relativamente ao contributo que a formação contínua pode dar à aprendizagem organizacional ao nível da universidade, apesar de termos tentado identificar factores favoráveis e obstáculos a essa aprendizagem, muito ficou por explorar e mesmo por identificar. Na verdade, a metodologia que utilizámos na recolha de dados não tornou visíveis esses factores favoráveis e esses obstáculos, tanto mais que o nosso objectivo primeiro era tentar perceber o estado da arte, verificar como é que as universidades se organizavam para dar essas respostas de que o mundo empresarial necessita e encontrar modelos de formação contínua universitária convergentes ou divergentes. As insuficiências que salientámos constituem pistas de trabalho futuro, para o qual será necessário encontrar as metodologias adequadas, que tenham em conta os contextos específicos, as políticas económicas nacionais e

regionais, bem como as políticas de gestão de recursos humanos das empresas. A nossa problemática de partida levou-nos a um longo caminho de busca e de reflexão que aqui apresentamos, mas colocou-nos muitas outras questões que nos estimulam ainda mais nesta vontade de ajudarmos a construir a ponte que possa unir dois mundos tradicionalmente separados, em que o conhecimento tácito de uma e de outra banda possam constituir novas fontes de criação de conhecimento.

Não era objectivo da nossa investigação a apresentação de modelos organizativos ou de conteúdos e estratégias de aprendizagem mais adequados às exigências do mundo empresarial. O que explicita o nosso trabalho é que, a haver modelos, eles têm que ser construídos em contexto, mobilizando os conhecimentos da universidade e a sua dinâmica de criação e gestão do seu próprio conhecimento. Além disso, a própria universidade tem hoje instituições mediadoras capazes de promover, em interacção adaptativa, o diálogo institucional entre o mundo empresarial e as universidades. Não podemos ainda esquecer que, tanto no contexto nacional, como no internacional, existem orientações que configuram o mercado de emprego e estratégias de competitividade a que a universidade não pode deixar de estar atenta. Em conclusão, tal como afirmámos no início da nossa investigação, é nosso desejo que o presente trabalho possa dar um contributo, ainda que modesto, para enriquecer o tão necessário debate nacional sobre esta matéria e, se possível, contribuir para o esclarecimento dos decisores políticos, relativamente às questões da formação contínua universitária, mormente a que é destinada ao mundo empresarial.

Notas

- clviii Como lembram Antal, Dierkes & Nonaka, 2001, p. 933, «conducting research in different settings often means moving out of the comfort zone, intellectually and even physically. It is uncomfortable not to understand what is going on in a different culture (e.g. national or organizational), where the language and the behavioral norms are not those we are used to. It is not very comfortable to take the risk of disconfirming ideas we have held to be true».
- clix Argyris & Schön (1978) constituem uma excepção, uma vez que se basearam em experiências obtidas tanto em instituições governamentais, como em instituições educativas e empresas. Recentemente, alguns autores aplicam os conceitos de aprendizagem organizacional e organização que aprende a outras instituições além das empresas, como é o caso de Senge et al. (2000), que os aplicam às escolas.
- clx Peter Senge (1990) conceptualiza as organizações como sistemas abertos que são confrontados com a pressão do meio ambiente, ao qual se têm de adaptar de um modo ou de outro. Para Senge, os processos de aprendizagem organizacional são mais eficazes quando ajudam os gestores a desenvolver uma perspectiva mais sistémica e dinâmica.
- clxi Um estudo de Antikainen (2001) conclui que a participação em actividades de *lifelong learning* permanece, na Finlândia, elevada depois dos 55 anos, especialmente entre indivíduos empregados e empresários, enquanto que, de acordo com um estudo que lhe serve de referência (First International Adult Literacy Survey – IALS, citado por Antikainen, 2001, p. 388) de 12 países, levado a cabo em 1995, essa participação declina consideravelmente, a partir dessa idade. Esta constatação pode significar, ainda de acordo com Antikainen, que a questão não tem apenas a ver com a idade, mas também com a história. No caso da Finlândia, para a geração média, a educação representa um «instrumento» para obter uma carreira profissional, e para a geração mais velha, ela é um «ideal».
- clxii Esta conclusão do nosso estudo é, aliás, confirmada por um outro, de Brandt (2001).
- clxiii Este tipo de estrutura não existe apenas na Universidade de Barcelona, já que todas as outras universidades da Catalunha possuem uma semelhante, para a formação contínua. Este facto leva-nos a pensar que se trata de uma resposta ao que é simultaneamente uma vontade colectiva e uma procura decisiva do mercado. De acordo com um estudo sobre estas questões (Mora & Vidal, 2000), a formação ao longo da vida nas universidades espanholas, especialmente sob a forma de formação contínua, tem vindo a apresentar um desenvolvimento espectacular. As razões apresentadas por estes autores, para este desenvolvimento, confirmam os dados do nosso estudo: a lentidão e rigidez das mudanças nos estudos universitários para se adaptarem à procura de qualificações profissionais requeridos pelo novo ambiente; o prestígio social e profissional de alguns destes programas; o facto de eles permitirem o estudo em profundidade de campos específicos das diferentes qualificações (Mora & Vidal, 2000).
- clxiv A conclusão que aqui apresentamos é confirmada por um outro estudo (Jallade, 2000). Jallade vê nesta atitude uma dicotomia entre formação inicial e formação contínua que, em seu entender, já não tem razão de ser e vê também uma questão cultural, na medida em que, a nível da formação inicial, a universidade tem permanecido numa posição de monopólio, sendo a sua formação centrada na oferta, naquilo que os professores têm para oferecer. No que diz respeito à formação contínua, a formação tem de ser orientada para a procura e, além disso, a universidade tem de competir com outros fornecedores de formação, questões que não têm feito parte da cultura universitária.

BIBLIOGRAFIA GERAL

- AKIN, Gib (1994). «Varieties of Managerial Learning», in C. E. Schneier, *et al* (eds.), *The Training and development Sourcebook*, USA, Massachusetts: HRD Press, pp. 115-124
- ALALUF, Mateo; STROOBANTS, Marcelle (1994). «A competência mobiliza o operário?», *Formação Profissional*, Nr. 1/1994, pp. 46-55
- ALBARELLO, Luc; DIGNEFFE, Françoise; HIERNAUX, Jean-Pierre; MAROY, Christian; RUQUOY, Danielle; SAINT-GEORGES, Pierre de (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva
- ALPIN, Carmen, e SHACKLETON, J.R. (1997). «As tendências do mercado de trabalho e as necessidades de informação: o seu impacte nas políticas de pessoal», *Formação Profissional*, Nº 12 Setembro – Dezembro 1997/III, CEDEFOP, pp. 7-14
- AMABILE, Teresa M. (1998). «How to Kill Creativity», *Harvard Business Review*, September-October 1998, pp. 77-87
- AMARAL, Alberto e MAGALHÃES, António (2000). «O conceito de "stakeholders" e o novo paradigma de ensino superior», *Revista Portuguesa de Educação*, Vol 13, Nº. 2, 2000, pp. 7-28
- AMBLARD, Henri *et al.* (1989). *Gestão de Recursos Humanos*, Lisboa: Editorial Presença
- AMBRÓSIO, Teresa (1993). «Formação Contínua e Gestão de Recursos Humanos. A questão das novas competências», *Actas do II Congresso português de sociologia*, Volume I, Associação Portuguesa de Sociologia, Lisboa: Fragmentos, pp. 215-228
- AMBRÓSIO, Teresa (1999). *O Futuro da Educação e o Espaço Educativo Europeu – o caso do Ensino Superior*, Conferência realizada na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica, Braga, 3 de Dezembro de 1999
- AMBRÓSIO, Teresa (2000). «Novo contrato entre a universidade e a sociedade», *Avaliação Global do Ensino Superior 1º Seminário Nacional realizado em 11 e 12 de Abril de 2000*, Lisboa: CNAVES pp. 165- 174

- AMBRÓSIO, Teresa (2001). *Educação e Desenvolvimento. Contributo para uma mudança reflexiva da Educação*. Lisboa: Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, FCT/UNL
- ANTAL, Ariane Berthoin; Krebsbach-Gnath, Camilla (2001). «Consultants as Agents of Organizational Learning: The Importance of Marginality», in Meinolf Dierkes, *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 462-483
- ANTAL, Ariane Berthoin; LENHARDT, Uwe e ROSENBROCK, Rolf (2001). «Barriers to Organizational Learning», in Meinolf Dierkes, *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 865-885
- ANTAL, Ariane Berthoin; DIERKES, Meinolf; CHILD, John e NONAKA, Ikujiro (2001). «Organizational Learning and Knowledge: Reflections on the Dynamics of the Field and Challenges for the Future», in Meinolf Dierkes, *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 921-939
- ANTIKAINEN, Ari (2001). «Is Lifelong Learning Becoming a Reality? The Case of Finland from a Comparative Perspective», *European Journal of Education*, Vo. 36, No. 3, 2001, pp. 379-394
- ARGYRIS, Chris (1977). «Double loop learning in organizations», *Harvard Business Review*, September/October 1977, pp. 115-125
- ARGYRIS, Chris & Schön, Donald (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*, Reading: Addison-Wesley
- ARGYRIS, Chris (1993). *Knowledge for Action*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- ARMSTRONG, Michael (1999). 7th edition, *Human Resource Management Practice*, UK: Kogan Page
- ARNOLD, John (1997). *Managing Careers into the 21st Century*, London: Paul Chapman Publishing Ltd

- ARROTEIA, Jorge (1993). «Contributo para a elaboração de uma tipologia dos sistemas educativos», *Estudos em Educação Comparada*, Universidade de Aveiro, Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação, Dezembro de 1993, pp. 11-36
- ASKLING, Berit, Henkel, Mary & Kehm, Barbara (2001). Concepts of Knowledge and their Organisation in Universities», *European Journal of Education*, Vol. 36, No. 3, 2001, pp. 341-350
- ATHANS, Michael (2002). «Universidades Portuguesas: Por Que Não as Melhores?», *Gazeta de Física*, Abril/Junho 2002, pp. 4-14
- AUBERT, Jacques (1998). «Motivations et ressource humaine», *Éducation Permanente*, nº 136/1998-3, pp. 163-171
- AUBRUN, Simone e OROFIAMMA, Roselyne (1990). *Les compétences de 3^{ème} dimension : ouverture professionnelle ?*, Paris : CNAM
- AVIRAM, A.; MELAMED, U.; GAL, M. (2001). «The Internet and the Education System: An Optimization Policy. The New Recommended Policy for the Integration of the Internet into the Education System in Israel», *Learning Without Limits. Developing the Next Generation of Education*, Proceedings of the EDEN 10th Anniversary Conference, held in Stockholm, Sweeden, 10-13 June, 2001, pp. 104-111
- BALL, Sir Christopher & COFFIELD, Prof. Frank (1999). «Our learning Society», *RSA Journal*, 4/4,1999, pp. 83-90
- BARDIN, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARATA, J.P. Martins; AMBRÓSIO, Teresa (1988). *Desafios e Limites da Modernização*, Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento
- BARATA, J.P. Martins (1986). *Eficácia e Incerteza na Intervenção Planeada*, Lisboa: Instituto Nacional de Administração/Instituto de Estudos para o Desenvolvimento
- BARRETO, Álvaro (org.) (1996). *A situação social em Portugal, 1960-1995*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

- BAUMARD, Philippe (1995). «Des organisations apprenantes? Les dangers de la consensualité», *Revue Française de Gestion*, Numéro spécial Les Chemins du Savoir de l'Entreprise, Septembre-Octobre 1995, pp. 49-57
- BAUMARD, Philippe (1997). «Conquête de marchés, États et géoéconomie», *La Revue Française de Géoéconomie*, Mars 1997, Vol 1, No. 1, pp. 133-149
- BECKER, Gary. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*, New York: NBE
- BÉLIER, Sandra (1998). «De la motivation des cadres au savoir-être», *Éducation Permanente*, n° 136/1998-3, pp. 173-181
- BENSOU, M. e EARL, Michael (1998). «The Right Mind-set for Managing Information Technology», *Harvard Business Review*, September-October 1998, pp. 119-128
- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul (1994). *Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedade*, Lisboa: Instituto Piaget, Coleção «Horizontes Pedagógicos», 278p
- BINDÉ, Jérôme (2000). «L'éducation au XXIe siècle – L'éducation pour tous tout au long de la vie», *Futuribles*, Février 2000 – Numéro 250, pp. 5-22
- BIREAUD, Annie (1995). *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*, Lisboa: Porto Editora
- BOERNER, Christopher S.; MACHER, Jeffrey T. e TEECE, David J. (2001). «A Review and Assessment of Organizational Learning in Economic Theories», in Meinolf Dierkes, et al (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 89-117
- BONO, Edward de (1985). *Réfléchir mieux*, Paris: Les Éditions d'Organisation
- BOUTINET, Jean-Pierre (1997). «Métamorphoses de la vie adulte et incidences sur les méthodologies de la formation», *Education Permanente, Actualité des pratiques*, N° 132/1997-3, pp. 129-137
- BOYATZIS, Richard (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, New York: John Wiley & Sons

- BRANDSMA, Jittie (1998). «Financement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie: problèmes clés», *Formation Professionnelle* N° 14 mai-août 1998/II, pp. 9-23
- BRANDT, Ellen (1999). «Higher Education Institutions and the Market for Lifelong Learning in Norway», *Higher Education Management*, Vol. 11, No. 2, July 1999, pp. 19-29
- BRANDT, Ellen (2000). «Policies for Lifelong Learning and for Higher Education in Norway: correspondence or contradiction?», *European Journal of Education*, Vol. 35, No. 3, 2000, pp. 271-283
- BRANDT, Ellen (2001). «Lifelong Learning in Norwegian Universities», *European Journal of Education*, Vol. 36, No. 3, 2001, pp. 265-276
- BROWN, John Seely & DUGUID, Paul (1991). «Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation», *Organization Science*, VOL. 2, NO. 1, February, pp. 40-57
- BROWN, John Seely & DUGUID, Paul (1998). «Organizing knowledge», *California Management Review*, VOL. 40, NO. 3, Spring 1998, pp. 90-111
- BROWN, John Seely (2000). «Growing Up Digital. How the Web Changes Work, Education, and Ways People Learn», *Change*, March/April, pp. 11-20
- BÜCHTEMANN, Christoph e SOLOFF, Dana (1998). «L'enseignement, la formation et l'économie», *Formation professionnelle*, Numéro thématique *Le financement de la formation professionnelle : approches politiques*, Publication de CEDEFOP, N° 13, pp. 9-23
- BUCKLEY, Roger; CAPLE, Jim (2000). (4th edition), *The Theory & Practice of Training*, London: Kogan Page, 281p
- BUNK, G. P. (1994). «Prestação de competências na formação profissional inicial e contínua na RFA», *Formação Profissional* Nr. 1/1994, pp. 8-14
- CABRITO, Belmiro Gil (1999). *Análise socioeconómica do financiamento do ensino superior universitário em Portugal: contributos para o processo decisional de*

(re)construção de uma política sócio-educativa para o ensino superior universitário público, Tese de Doutoramento, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

- CABRITO, Belmiro Gil (2001). «Higher Education and Equity in Portugal», *Tertiary Education and Management*, 7 (1), pp. 23-39
- CANÁRIO, Rui (org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*, Lisboa: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*, Lisboa: Ed. Educa
- CARAÇA, João e HEITOR, Manuel (1996). «Uma perspectiva sobre a missão das universidades», *Análise Social*, vol. XXXI (139), 1996 (5º), pp. 1201-1233
- CARNEIRO, Roberto (1988). «Educação e Emprego em Portugal. Uma Leitura de Modernização», *Portugal. Os Próximos 20 Anos*, V vol., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- CARR, D. K. e Johansson, H. J. J. (1995). *Best Practices in Reengineering*, New York: McGraw-Hill, Inc.
- CASTRO, P.T.; SOEIRO, A. e FERNANDES, A. (1998). «Learning process improvement through formal systems of teaching quality evaluation», comunicação apresentada na *7th World Conference on Continuing Engineering Education*, IACEE, Turim, 10-13 de Maio de 1998
- CAZIER, Bernard (1992). *Economie du travail et de l'emploi*, 2e édition, Paris: Editions Dalloz
- CHESNEAUX, Jean (1998). «Pour une culture politique du temps. Quel dialogue entre passé, présent, avenir?», *Futuribles* Septembre 1998, pp. 57-68
- CHILD, John e HEAVENS, Sally J. (2001). «The Social Constitution of Organizations and its Implications for Organizational Learning», in Meinolf Dierkes *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 308-326

- CHOMBART DE LAUWE, Paul-Henri (1971). *Pour une sociologie des aspirations*, Paris: Editions Denoel
- CLARK, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transformation*, Oxford/New York: Pergamon Elsevier
- CNAVES - Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (2000). *Avaliação Global do Ensino Superior, 1º Seminário Nacional realizado em 11 e 12 de Abril de 2000*, Lisboa: CNAVES
- CNE - Conselho Nacional de Educação (1997). *Contributo para a Definição de Políticas Nacionais de Educação e Formação ao Longo da Vida. Recomendação nº 1/97*, Lisboa: CNE
- COATES, Joseph (1996). «L'avenir hautement probable, 83 hypothèses sur l'année 2025», *Futuribles*, Avril 1996, nº 208, pp. 19-31
- COELHO, Helder e COSTA, Ernesto (2001). «Educação e Sociedade da Informação», in Adriano Moreira, e José Barata-Moura (coord.), *Ensino Superior e Competitividade*, Volume II, Lisboa: CNAVES, pp. 63-78
- COHEN, Daniel (1997). *Riqueza do Mundo. Pobreza das Nações*, Lisboa: Publicações Dom Quixote
- COHEN, Don (1998). «Toward a knowledge context: Report on the first annual U.C. Berkeley forum on knowledge and the firm», *California Management Review*, Vol. 40, NO. 3, Spring 1998, pp. 22-39
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*, Bruxelas: SEC
- Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*, Bruxelas: Comunicação da Comissão, 21.11.2001

- Comissão Europeia (1995). *Livro Branco sobre a Educação e Formação, Ensinar e Aprender, Rumo à sociedade cognitiva*, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias
- Comissão Europeia (1996). *Teaching and learning: towards the learning society*, Luxembourg, European Commission
- CONCEIÇÃO, Pedro e HEITOR, Manuel (1998). «Perspectivas sobre o papel da universidade na economia do conhecimento», *Reinventar a Universidade*, Colóquio/Educação e Sociedade, Nº 2 – Nova Série, Março 98, pp. 70-98
- CONCEIÇÃO, Pedro; DURÃO, Diamantino F. G.; HEITOR, Manuel V.; SANTOS, Filipe (1998). *Novas ideias para a universidade*, Lisboa: Instituto Superior Técnico
- COOLAHAN, John (2002). «Viewpoint of International Organisations on Lifelong Learning and the Teaching Career», comunicação apresentada à *International Conference of the European Institute for the Promotion of Innovation and Culture in Education*, Kolymbari, Creta, 27 de Outubro de 2002
- COOMANS, Géry (1998). «L’emploi en Europe à l’horizon 2015, évolution démographique et reflux du chômage», *Futuribles*, Septembre 1998, pp. 5-27
- COUCEIRO, Maria do Loreto (1992). *Processos de Autoformação: uma produção singular de si-próprio*, Tese de Mestrado, Lisboa: FCT/UNL
- COUCEIRO, Maria do Loreto (2000). *Autoformação e Coformação no Feminino – abordagem existencial através de histórias de vida*, Dissertação de Doutoramento, Lisboa: FCT/UNL
- CRAYSSAC, Laurence (1998). «La bataille de la compétence», *POUR, Formation et qualification: modes d’emploi*, Nº 112-Janvier 1998, pp. 13-18
- CROZIER, Michel (1970). *A Sociedade Bloqueada*, Brasília: Editora Universidade de Brasília
- CROZIER, Michel (1977). *L’acteur et le système*, Paris: Éditions du Seuil
- CROZIER, Michel (1995). *La crise de l’intelligence*, Paris: InterEditions

- CZARNIAWSKA, Barbara (2001). «Anthropology and Organizational Learning», in Meinolf Dierkes *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 118-136
- DAMÁSIO, António R. (1995). *O Erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*, Lisboa: Publicações Europa-América, Forum da Ciência
- DAMÁSIO, António R. (2000). *O Sentimento de Si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*, Lisboa: Publicações Europa-América, Forum da Ciência
- DECI, Edward e RYAN, Richard (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum Press
- Department of Canadian Heritage, Strategic Research and Analysis Directorate (SRAD) (2001). *Holding the Centre: What we Know about Social Cohesion*, Canada.
- DEY, Ian (1993). *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists*, London: Routledge
- DELORS, Jacques (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Porto: ASA
- DIERKES, Meinolf; MARZ, Lutz e TEELE, Casey (2001). «Technological Visions, Technological Development, and Organizational Learning», in Meinolf Dierkes *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 282-301
- DILL, David D. e SPORN, Barbara (1995). «University 2001: What Will the University of the Twenty-First Century Look Like?», *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*, IAU Press Pergamon, G.B., pp. 212-236
- DOMINICÉ, Pierre (1998). «La compétence d'apprendre à l'âge adulte: lectures biographiques des acquis de la scolarité», *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, N° 87, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, pp. 1-23

- DRAFT, R.L. e WEICK, K.E. (1984). «Towards a model of organizations as interpretation systems», *Academy of Management Review*, Vol. 9, nº 2, pp. 284-295
- DRUCKER, Peter (1993). *Gerindo para o futuro*, Lisboa: Difusão Cultural
- DRUCKER, Peter (1999). «Managing oneself», *Harvard Business Review*, March-April 1999, pp. 65-74
- DRUCKER, Peter e NAKAUCHI, Isao (1999). *Tempo de Desafios. Tempo de Decisões*, Lisboa: Difusão Cultural
- DUBOIS, Paul (1985). «Vingt ans après: les projections 1985 confrontées à la réalité», *Futuribles*, Septembre 1985, nº 91, pp 47-60
- DUKE, Chris (1997). «Towards a Lifelong Curriculum», *Repositioning Higher Education*, London: Society for Research into Higher Education & Open University Press, pp. 57-73
- DUNCAN, Robert e WEISS, Andrew (1979). «Organizational Learning: Implications for Organizational Design», *Research in Organizational Behavior*, Vol. 1, pp. 75-123
- ELIASSON, Gunnar (1998). «Peut-on attribuer une valeur financière à la compétence?», *Formation Professionnelle* Nº 14 mai-aôut 1998/II, pp. 1-5
- ENGBERSEN, Godfried; SCHUYT, Kees; TIMMER, Jaap e WAARDEN, Trans Van (1993). *Cultures of Unemployment. A Comparative Look at Long-Term Unemployment and Urban Poverty*, San Francisco & Oxford, USA: Westview Press, Boulder
- EQUEY, Françoise Ruedin (1998). «Motivation et mobilisation: deux indicateurs de l'ancrage biographique de la formation à l'âge adulte», *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Nº 87, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, pp. 159-196
- ESTRELA, Albano (1999). *O Tempo e o Lugar das Ciencias da Educação*, Lisboa: Porto Editora
- EUCEN - European Universities Continuing Education Network (2000a). *Death and Rebirth of University Education?*, *Conference Proceedings*, 19th EUCEN European Conference, Bergen, Norway

- EUCEN - European Universities Continuing Education Network - Published for the DG EAC of the European Commission (2000 b). «F2000» *European Higher Education Expert Forum, Responding to Challenges for European Universities – Implementing Changes in Institutional and Disciplinary Co-Operation – REPORT*, Liège, July 2000
- FAHRAEUS, Eva (2001). «A Students' View on the Learning Process in Asynchronous E-Discussions – A Preliminary Analysis», *Learning Without Limits. Developing the Next Generation of Education*, Proceedings of the EDEN 10th Anniversary Conference, held in Stockholm, Sweden, 10-13 June, 2001, pp. 20-24
- FAHEY, Liam & PRUSAK, Laurence (1998). «The Eleven Deadliest Sins of Knowledge Management», *California Management Review*, VOL. 40, NO. 3, Spring 1998, pp. 265-276
- FAURE, Edgar (1981). *Aprender a Ser*, Lisboa: Bertrand
- FEERTCHAK, Hélène (1998). «Motivations, valeurs et horizon temporel», *Éducation Permanente*, n° 136/1998-3, pp. 183-190
- FEUTRIE, Michel (1999). «La formation continue de demain – Une mission centrale pour les universités», *Actualité de la Formation Permanente*, n° 162, pp. 32 - 40
- FLEMING, Archibald M. (1995). «Continuing Education's Mission to the Community: Grasping the Thistle» (A paper presented at the EUCEN Conference at Glasgow, April 1995), *The European Journal of Continuing Education*, Scientific Articles
- FONSECA, Vítor (1997). «A Educabilidade Cognitiva no Século XXI», *Formar, Revista dos Formadores*, Jul/Set. 97, pp 20-35
- FORMICA, Píero (2001). *ENTREPRENEURIAL UNIVERSITIES: The Value of Education in Encouraging Entrepreneurship*, comunicação apresentada na Conferência EUROFORMAÇÃO/EUROTRAINING 2001, Lisboa, 12-13 Novembro de 2001
- FORREST, Ray e KEARNS, Ade (2000). *Social Cohesion, Social Capital and the Neighbourhood*, paper presented to ESRC (Economic & Social Research Council) Cities Programme Neighbourhoods Colloquium, Liverpool, England, June 5-6th 2000
- FORRESTER, Viviane (1997). *O Horror Económico*. Lisboa: Terramar

- FREUND, Julien (1987). «Uma outra maneira de abordar as ciências sociais», *Análise Social*, nº 95, terceira série, vol. XXIII, 1º, pp.7-13
- FRIEDMAN, Victor J. (2001). «The Individual as Agent of Organizational Learning», in Meinolf Dierkes *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 398-414
- FRIEDMAN, Victor J.; LIPSHITZ, Raanan e OVERMEER, Wim (2001). «Creating Conditions for Organizational Learning», in Meinolf Dierkes *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 757-774
- GAGO, José Mariano (coord. e síntese) (1994). *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal*, Lisboa: Instituto De Prospectiva, Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira
- GALBRAITH, J. K. (2000). «Europe unemployment: what is the solution?», comunicação apresentada no seminário *Towards a learning society: innovation and competence building with social cohesion for Europe*, Lisboa, 28-23 de Maio de 2000
- GARDNER, Howard (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York: Basic Books
- GEAY, André (1985). *De l'entreprise à l'école: La formation des apprentis*, France: Editions Universitaires
- GHERARDI, Silvia e NICOLINI, Davide (2001). «The Sociological Foundations of Organizational Learning», in Meinolf Dierkes *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 35-60
- GIBBONS, Michael (1998). *Higher Education Relevance in the 21st Century*, Conferência Mundial da UNESCO sobre o Ensino Superior, Paris, 5-9 de Outubro de 1998
- GIDDENS, Anthony (2001). *O mundo na era da globalização*, Lisboa: Editorial Presença
- GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1992). *Les enquêtes sociologiques. Theories et pratiques*, Paris: Armand Colin

- GISKE, Trond (2000). «The Competence Reform in Norway», *Death and Rebirth of University Education? Conference proceedings*, 19th EUCEN European Conference, Bergen, Norway 4-6 May 2000, pp 11-14
- GLAZER, Rashi (1998). «Measuring the Knower: Towards a Theory of Knowledge Equity», *California Management Review*, VOL 40, NO. 3, Spring 1998, pp. 175-194
- GOLDSTEIN, H. *et al.* (1995). «The University as an Instrument for Economic and Business Development: U.S. and European Comparisions», in David D. Dill e Barbara Sporn (eds.), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*, Oxford: Pergamon Press, pp. 105-133
- GOLEMAN, Daniel (1995). *Inteligência emocional*, Lisboa: Temas e Debates
- GOLEMAN, Daniel (1998). *Trabalhar com inteligência emocional*, Lisboa: Temas e Debates
- GONÇALVES, Maria José (1993). *Les écoles professionnelles – une innovation dans le système éducatif portugais*, Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Education, Caen: Université de Caen
- GONÇALVES, Maria José (1994). *La demande d'éducation/formation – Un espace d'incertitude*, Mémoire de D.E.A. en Sciences de l'Education, Caen: Université de Caen
- GONÇALVES, Maria José (1996). «Que Educação/Formação para a Competitividade?», *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*, Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE, Volume I, pp. 559-576
- GONÇALVES, Maria José (1998). *A Escolha de uma Profissão. Liberdades e Restrições*, Relatório não publicado do trabalho de investigação levado a cabo no período de licença sabática – ano escolar de 1997/98
- GONÇALVES, Maria José (1999). «Abordagens à criação e gestão do conhecimento no mundo empresarial. Contributos para novos modelos de educação/formação» - IX COLÓQUIO AFIRSE/AIPELF, *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, 18-19-20 de Novembro de 1999

- GONÇALVES, Maria José (2001). «Distance Continuing Education for Enterprises». *Learning Without Limits. Developing the Next Generation of Education*, Proceedings of the EDEN 10th Anniversary Conference, held in Stockholm, Sweden, 10-13 June, 2001, pp. 25-28
- GONÇALVES, Maria José (2002). «Nouveaux publics – nouvelle logique de la formation continue universitaire», comunicação apresentada à 6e Biennale de l'éducation et de la formation, *Connaître et Agir*, Paris, 3-4-5-6 de Julho de 2002
- GONÇALVES, Maria José (2002). «Universities and lifelong learning. New challenges to meet social and economic demands», comunicação apresentada à Conferência da ECER 2002, Lisboa, 11-14 de Setembro de 2002
- GONÇALVES, Maria José (2003). «As Necessidades do Mercado de Trabalho e o Sistema Educação/Formação», *Lusíada. Psicologia*, I série, n. 1 (Janeiro-Junho 2003), pp. 51-65
- GONÇALVES, Maria José (2003). «La creation et gestion de la connaissance. Des apports pour la formation continue universitaire», Comunicação apresentada na Conferência do Grand Atelier «MCX», *La Formation au Défi de la Complexité*, Lille, 18-19 de Setembro de 2003
- GONÇALVES, Maria José (2003). «Knowledge Management and Knowledge Creation Management», Comunicação apresentada no encontro inicial dos parceiros do Projecto ERGON (Projecto piloto financiado pela Comissão Europeia através do Programa Leonardo da Vinci), no auditório do Estádio Cidade de Coimbra, em Coimbra, 17 de Novembro de 2003
- GONÇALVES, Maria José (2003). «A Formação Contínua Universitária: Contributo para Novas Relações Universidade/Mundo Empresarial», Comunicação apresentada no XIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE, na FPCE, Lisboa, 20-22 de Novembro de 2003
- GORDON, Edward E. (1997). «The Knowledge Worker», *Adult Learning*, March/April 1997, pp.14-17

- GOUVEIA, Teresa Patrício (coorden.) (1993). *Sociedade, Valores e Desenvolvimento*, Lisboa: Publicações Dom Quixote
- GROUPE DE RÉFLEXION SUR L'EDUCATION ET LA FORMATION (1997). *Rapport - Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*, Luxembourg: Commission Européenne, Office des Publications Officielles des Communautés Européennes
- HÄIKIÖ, Martti (1992). *A Brief History of Modern Finland*, Finland: University of Helsinki, Lahti Research and Training Centre
- HAMEL, Gary; PRAHALAD, C.K. (1994a). *Competing for the future*, Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press
- HAMEL, Gary; PRAHALAD, C.K. (1994b). «Competing for the Future», *Harvard Business Review*, July-August 1994, pp.122-128
- HANSEN, Morten T.; NOHRIA, Nitin and TIERNY, Thomas (1999). «What's your strategy for managing knowledge?», *Harvard Business Review*, March-April 1999, pp. 106-116
- HARGADON, Andrew B. (1998). «Firms as Knowledge Brokers: Lessons in Pursuing Continuous Innovation», *California Management Review*, VOL 40, NO. 3, Spring 1998, pp. 209-227
- HENKEL, Mary (2001). «The UK: the home of the lifelong learning university?», *European Journal of Education*, Vol. 3, No. 3, 2001, pp. 277- 289
- HERZBERG, Frederick (1996). «A teoria motivação-higiene», in Carlos Marques e Miguel Pina e Cunha (org.), *Comportamento organizacional e gestão de empresas*, Lisboa: Biblioteca de Economia & Empresa, Publicações Dom Quixote, pp.43-65
- HOLLAND, J. H. (1997). *A Ordem Oculta. Como a adaptação gera a complexidade*. Lisboa : gradiva
- IRDAC - Industrial Research and Development Advisory Committee (1990). *Skills Shortages in Europe: IRDAC Opinion*; November, Brussels: EC

- IRDAC - Industrial Research and Development Advisory Committee (1994). *Quality and Relevance: the Change to European Education: Unlocking Europe's Potentials*, Brussels: EC
- JACOT, Henri; BROCHIER, Damien e CAMPINOS-DUBERNET, Myriam (coord.) (2001). *La formation professionnelle en mutation*, Paris: Édition LIAISONS
- JALLADE, Jean-Pierre (2000). «Lifelong Learning in French Universities: the state of the art», *European Journal of Education*, Vol. 35, No. 3, 2000, pp. 301-315
- JALLADE, Jean-Pierre (2001). «From Continuing Education to Lifelong Learning in French Universities», *European Journal of Education*, Vol. 36, No. 3, 2001, pp. 291-304
- JALLADE, Jean-Pierre & MORA, José-Ginés (2001). «Lifelong Learning: international injunctions and university practices», *European Journal of Education*, Vol. 36, No. 3, 2001, pp. 361-377
- JENSON, Jane (1998). *Mapping Social Cohesion: The State of Canadian Research*, Canadian Policy Research Network (CPRN) Study No. F/03
- JOLIS, Nadine (1998). *Compétences et compétitivité. La juste alliance*, Paris: Les Éditions d'Organisation
- JONES, Robert T. (1997). «The New Workplace and Lifelong Learning», *Adult Learning*, March/April 1997, pp18-20
- JOSSO, Marie-Christine; MULLER, Ronald; PFISTER, Monique (1998). «Les acquis expérimentiels: souvenirs scolaires et reprise des études. Présentation du contexte de recherche-formation et synthèses générales», *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, N° 87, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, pp. 61-95
- JUVENEL, Hugues de (1998). «Les exclus et les rentiers», *Futuribles*, Janvier 1998, n° 227, pp. 3-4

- KATZ, Lilian G.; McCLELLAN; Diane E.; FULLER, James O. and WALZ, Garry R. (1995). *Building Social Competence in Children: A Practical Handbook for Counselors, Psychologists and Teachers*, ERIC/EECE Publications
- KENNEY, Martin (2001). «The Temporal Dynamics of Knowledge Creation in the Information Society» in Ikujiro Nonaka e Toshihiro Nishiguchi (edts.), *Knowledge Emergency. Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation*, pp. 93-110
- KESSELS, J. W. M. (1993). *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*, University of Twente: Enschede
- KESSELS, J. W. M. (2000). «Learning organisations: a corporate curriculum for the knowledge economy», comunicação apresentada no seminário *Towards a learning society: innovation and competence building with social cohesion for Europe*, Lisboa, 28-23 de Maio de 2000
- KIM, W. C. e MAUBORGNE, R. (1997). «Fair Process: Managing in the Knowledge Economy», *Harvard Business Review*, July-August 1997, pp. 65-75
- KNAPPER, Christopher K. And CROPLEY, Arthur J. (2000). *Lifelong learning in higher education*, UK: Kogan Page
- KOGAN, Maurice (2000). «Lifelong in the UK», *European Journal of Education*, Vol. 35, No. 3, 2000, pp. 343-359
- KOGAN, Maurice (2001). «Lifelong Learning and Power Relations and Structure», *European Journal of Education*, Vol. 36, No. 3, 2001, pp. 351-360
- KOURILSKY, François (2001). «Introduction au débat», *Conférence-Débat MCX-H. A. Simon : Intelligence de la complexité & Ingénierie de l'interdisciplinarité*, 25 octobre
- KOURILSKY, François (2002). *Ingénierie de l'interdisciplinarité, un nouvel esprit scientifique*. Collection Ingénium. Paris : L'Harmattan

- KOVÁCS, Ilona (1993). *Novo paradigma produtivo e requisitos de ensino-formação. Actas do II Congresso Português de Sociologia*, Volume I, Associação Portuguesa de Sociologia, Lisboa: Fragmentos, pp. 229-247
- KROGH, Georg von (1998). «Care in knowledge creation», *California Management Review*, Vol. 40, NO. 3, Spring 1998, pp. 133-153
- LADERRIÈRE, Pierre (2003). «Introduction : retour au comparatisme ?», in Pierre Laderrière e Francine Vaniscotte (sob a direcção de), *L'Éducation Comparée : un Outil pour l'Europe*, Paris: L'Harmattan, pp. 5-18
- LaPALOMBARA, Joseph (2001a). «The Underestimated Contributions of Political Science to Organizational Learning», in Meinolf Dierkes *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 137-161
- LaPALOMBARA, Joseph (2001b). «Power and Politics in Organizations: Public and Private Sector Comparisons», in Meinolf Dierkes *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 557-581
- LAVE, Jean e WENGER, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge : University of Cambridge Press
- LE GOFF, Jean-Pierre (1996). *As ilusões da gestão*, Lisboa: Difusão Cultura
- LE BOTERF, Guy (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Paris: Les Éditions d'Organisation
- LE BOTERF, Guy (1996). «Quand la professionnalisation prend le pas sur la formation». *Les 25 ans de la formation professionnelle continue*, Centre Inffo, Hors Série, Octobre 1996, p. 16
- LE BOTERF, Guy (1998). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris: Les Éditions d'Organisation
- LENOIR, Hugues (1999). «Innovation et tendances dans la formation continue (1990-2000)», *Actualité de la Formation Permanente*, n° 162, Septembre-Octobre 1999, pp.41-45

- LEMAIRE, Bruno; NIVOIX, Christian (1995). *Gagner dans l'incertain*, Paris: Les Editions d'Organisation
- Le MOIGNE, Jean-Louis (1990). *La modélisation des systèmes complexes*, Paris : DUNOD
- Le MOIGNE, Jean-Louis (2001) «Le nouvel esprit scientifique : légitimer les connaissances interdisciplinaires – ou actionnables dans l'entreprise, l'enseignement, la recherche», *Conférence-Débat MCX-H. A. Simon : Intelligence de la complexité & Ingénierie de l'interdisciplinarité*, 25 octobre
- LEONARD, Dorothy e STRAUS, Susan (1997). «Putting Your Company's Whole Brain to Work», *Harvard Business Review*, July-August 1997, pp. 111-121
- LEONARD, Dorothy e SENSIPER, Sylvia (1998). «The Role of Tacit Knowledge in Group Innovation», *California Management Review*, Vol. 40, NO. 3, Spring 1998, pp. 112-132
- LEONARD, Dorothy (1998). *Wellsprings of knowledge. Building and sustaining the sources of innovation*, Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press
- LEONARD e SWAP (1999). *When Sparks Fly: Igniting Creativity in Groups*, Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press
- LEPLÂTRE, Françoise (1999). «La situation de la formation continue à l'université». *Centre Inffo*, septembre-octobre 1999, pp. 21-27
- LERBET, Georges (1984). *Approche systémique et production de savoir*, Editions Universitaires UNMFREO
- LESOURNE, Jacques (1981). *Les Mille Sentiers de l'Avenir*, Paris: Editions Seghers
- LEVY-LEBOYER, Claude (1997). *La gestion des compétences*, Paris: Les Éditions d'Organisation
- LEVY-LEBOYER, Claude (1998). *La motivation dans l'entreprise. Modèles et stratégies*, Paris: Éditions d'Organisation

- LINCOLN, James R.; AHAMADJIAN, Christina L. e MASON, Eliot (1998). «Organizational learning and purchase-supply relations in Japan: Hitachi, Matsushita, and Toyota compared», *California Management Review*, Berkeley; Spring 1998, pp. 241-264
- LINCOLN, James R. e AHAMADJIAN, Christina L. (2001). «*Shukko* (Employee Transfers) and Tacit Knowledge Exchange in Japanese Supply Networks», in Ikujiro Nonaka e Toshihiro Nishiguchi (eds.), *Knowledge Emergence. Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation*, New York: Oxford University Press, pp. 247-269
- LOPES, Ernâni Rodrigues; GRILO, E. Marçal; NAZARETH, J. Manuel; AGUIAR, Joaquim; GOMES, J. Amaral; AMARAL, José Pena (1989). *Portugal. O Desafio dos Anos 90*, Instituto Humanismo e Desenvolvimento, Lisboa: Editorial Presença
- LOPES, Horácio (1998). «A Lei de Autonomia das Universidades», in Conceição *et al.* (org.), *Novas ideias para a universidade*, Lisboa: Instituto Superior Técnico, pp.207-214
- LOPES, Margarida Chagas e PINTO, Aquiles Sequeira (2001). «O Ensino Superior e a Aprendizagem ao Longo da Vida», in Adriano Moreira, e José Barata-Moura (coord.), *Ensino Superior e Competitividade*, Volume II, Lisboa: CNAVES, pp. 145-226
- LÓPEZ, Juan Antonio Pérez (1996). *Fundamentos da Direcção de Empresas*, Lisboa: Edições AESE
- LOPEZ, Frederico Durán (2000). «Las relaciones laborales en España: desarrollos recientes y perspectivas de futuro», in Presidencia da República, *A Reforma do Pacto Social*, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, pp. 193-214
- LUNDVALL, Bengt-Ake (2000). «Europe and the learning economy – on the need for reintegrating strategies of firms, social partners and policy makers», comunicação apresentada no seminário *Towards a learning society: innovation and competence building with social cohesion for Europe*, Lisboa, 28-23 de Maio de 2000
- LYOTARD, Jean-François (1954). *La phénoménologie*, Paris: Presses Universitaires de France

- McCLELLAND, David C. (1973). «Testing for competence rather than for intelligence», *American Psychologist*, 28, pp. 1-14
- MAHE de BOISLANDELLE, Henri (1988). *Gestion des Ressources Humaines dans les PME*, Paris: Economica
- MAIER, Günter W.; PRANGE, Christiane e ROSENSTIEL, Lutz von (2001). «Psychological Perspectives of Organizational Learning», in Meinolf Dierkes *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 14-34
- MANDON, Nicole (1990). *La gestion prévisionnelle des compétences, la méthode ETD*, Paris: Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications, La Documentation Française
- MASLOW, Abraham (1970). *Motivation and Personality*, New York : Harper & Row
- MASTERS, Roger D. (1998). «Entre le meilleur des mondes et la fin de l'État-nation», *Futuribles*, Février 1998, n° 228, pp. 51-61
- MATALON, Benjamin e Ghiglione, Rodolphe (1992). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*. Paris: Armand Colin.
- MAYKUT, Pamela e MOREHOUSE, Richard (1994). *Beginning Qualitative Research. A Philosophic and Practical Guide*, London.Philadelphia: The Falmer Press
- MCGREGOR, Douglas (1960). *The Human Side of Enterprise*, New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- MEIGNANT, Alain (1990). «Analyse des emplois, formation et décision de gestion», *Éducation permanente*, n° 105, 1990, pp. 21-30
- MEIGNANT, Alain (1997). *Manager la Formation*, (4e édition actualisée et enrichie) Paris: Éditions Liaisons
- MEIGNANT, Alain (1999). «A formação enquanto “parceira” no desenvolvimento económico e social e na construção de uma cultura de cidadania», comunicação ao

Seminário do INOFOR *Desenvolvimento de competências, competitividade e cidadania*, Lisboa, Maio de 1999

- MEURIS, G. (1993). «Pédagogie comparée des systèmes de formation. Éléments de théorie générale», *Estudos em Educação Comparada*, Universidade de Aveiro, Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação, Dezembro de 1993, pp. 37-67
- MICHEL, Alain (1996). «Les compétences de base pour le XXI^e siècle. Éducation: pour une approche systémique du changement», *Futuribles*, Juin 1996, pp.5-29
- MICHEL, Marc (1999). «La formation continue universitaire et l'entreprise», *Actualité de la Formation Permanente*, n° 162, Septembre-Octobre 1999, pp.46-47
- MICHELIS, Giorgio De (2001). «Cooperation and Knowledge Creation» in Ikujiro Nonaka e Toshihiro Nishiguchi (eds.), *Knowledge Emergency. Social, Technical, and Evolutionay Dimensions of Knowledge Creation*, New York: Oxford University Press, pp. 124-144
- MINVIELLE, Yvon (1998). «Compétences», *POUR, Territoires et compétences*, N° 160-Décembre 1998, pp. 17-22
- MINVIELLE, Yvon (1998). «Construire la notion de compétence», *POUR, Territoires et compétences*, N° 160-Décembre 1998, pp. 95-107
- MINTZBERG, Henry (1998). «On managing professionals», *Harvard Business Review*, November-December 1998, pp. 140-147
- MÓNICA, Maria Filomena (1977). «Correntes e controvérsias em sociologia da educação», *Análise Social*, vol. XIII, 4º, pp. 989-1001
- MONIZ, António Brandão; KÓVACS, Ilona e BARROSO, Sónia (2001). *Futuros do emprego na sociedade da informação*, Lisboa: Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional
- MORA, José-Ginés & VIDAL, Javier (2000). «Lifelong Learning in Spanish Universities: the market inside the public system», *European Journal of Education*, Vol. 35, No. 3, 2000, pp. 317-327

- MORA, José-Ginés (2001). «Lifelong Learning Policies in Spanish Universities», *European Journal of Education*, Vol. 36, No. 3, 2001, pp. 317-327
- MORAND-AYMON, Bernardette (1993a). «Identification des compétences non techniques. Une enquête neuchateloise», *Quelles compétences pour demain? Formation professionnelle et continue*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education Pratiques et théorie, Université de Genève - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Cahier n° 73, Novembre de 1993, pp. 71-92
- MORAND-AYMON, Bernardette (1993b). «Compétences non techniques et formation intégrée dans l'organisation du travail», *Quelles Compétences pour Demain? Formation Professionnelle Continue*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Université de Genève - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Cahier n° 73, pp. 93-117
- MORIN, Edgar (s.d.) *As Grandes Questões do Nosso Tempo*, Lisboa: Editorial Notícias
- MORIN, Edgar (s.d.) *O Problema Epistemológico da Complexidade*, Lisboa: Publicações Europa-América
- MORIN, Edgar (2000). *O Paradigma Perdido: A Natureza Humana*, Lisboa: Publicações Europa-América
- MORIN, Jacques (1992). *Des technologies, des marchés et des hommes - Pratiques et Perspectives du Management des Ressources Technologiques*, Paris: Les Editions d'Organisation
- MORROW, Raymond Allen e TORRES, Carlos Alberto (1997). *Teoria Social e Educação. Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*, Porto: Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem
- MULLER, Ronald (1998). «La dynamique de l'expérience», *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, N° 87, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, pp. 97-120
- MUÑOZ-SECA, Beatriz e RIVEROLA, Joseph (1997). *Gestión del Conocimiento*, Barcelona: Biblioteca IESE de Gestión de Empresas. Ediciones Folio

- MUÑOZ-SECA, Beatriz (2000). «Towards a Europe of knowledge: Policy spaces to generate learning», comunicação apresentada no seminário *Towards a learning society: innovation and competence building with social cohesion for Europe*, Lisboa, 28-23 de Maio de 2000
- NAISBITT, J. e ABURDENE, P. (1990). *Reinventar a empresa. Transformar o trabalho e a empresa para a nova sociedade da informação*, Lisboa: Editorial Presença.
- NEVES, João César (1998). *Nobel da Economia. As três primeiras décadas*, Edição Especial Economia Pura, Cascais: Principia
- NILLES, Jack (2001). «O Futuro de "e"», *Revista Portuguesa de Gestão*, III Série, Ano 16, Nº 1, Jan/Fev/Mar 2001, pp. 6-8
- NISHIGUCHI, Toshihiro (2001). «Coevolution of Interorganizational Relations» in Ikujiro Nonaka e Toshihiro Nishiguchi (eds.), *Knowledge Emergency. Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation*, New York: Oxford University Press, pp. 197-222
- NIVEN, Richar (2001). «The Real Barrier to Distance Education in the Modern Age», *Learning Without Limits. Developing the Next Generation of Education*, Proceedings of the EDEN 10th Anniversary Conference, held in Stockholm, Sweden, 10-13 June, 2001, pp. 241-246
- NOBEOKA, Kentaro e BABA, Yasumori (2001). «The Influence of New 3-D CAD Systems on Knowledge Creation in Product Development» in Ikujiro Nonaka e Toshihiro Nishiguchi (eds.), *Knowledge Emergency. Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation*, New York: Oxford University Press, pp. 55-75
- NONAKA, Ikujiro (1988a). «Creating Organizational Order Out of Chaos: Self-Renewal in Japanese Firms», *California Management Review*, Spring 1988, pp. 57-73
- NONAKA, Ikujiro (1988b). «Toward Middle-Up-Down Management: Accelerating Information Creation», *Sloan Management Review*, Spring 1988, VOL. 29, NO. 3, pp. 9-18
- NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka (1995). *The Knowledge-Creating Company*, New York: Oxford University Press

- NONAKA, Ikujiro; KONNO, Noboru (1998). «The Concept of “Ba”: Building a Foundation for Knowledge Creation», *California Management Review*, Vol 40, NO. 3 Spring 1998, pp. 40-54
- NONAKA, Ikujiro e NISHIGUCHI, Tishihiko (2001). «Knowledge emergence» in Ikujiro Nonaka e Toshihiro Nishiguchi (eds.), *Knowledge Emergency. Social, Technical, and Evolutionay Dimensions of Knowledge Creation*, New York: Oxford University Press, pp. 3-9
- NONAKA, Ikujiro; KONNO, Noboru e TOYAMA, Ryoko (2001). «Emergence of "Ba": A Conceptual Framework for Continuous and Self-transcending Process of Knowledge Creation» in Ikujiro Nonaka e Toshihiro Nishiguchi (eds.), *Knowledge Emergency. Social, Technical, and Evolutionay Dimensions of Knowledge Creation*, New York: Oxford University Press, pp. 13-29
- NONAKA, Ikujiro; REINMÖLLER, Patrick, e TOYAMA, Ryoko (2001). «Integrated Information Technology Systems for Knowledge Creation», in Meinolf Dierkes *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 827-848
- NONAKA, Ikujiro; TOYAMA, Ryoko e BYOSIÈRE, Philippe (2001) «A Theory of Organizational Knowledge Creation: Understanding the Dynamic Process of Creating Knowledge», in Meinolf Dierkes *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 491-517
- NOVAK, Joseph D.; GOWIN, Bob (1984). *Aprender a aprender* (versão portuguesa de 1996), Lisboa: Colecção Plátano Universitária
- NÓVOA, António (1991). «As Ciências da Educação e os Processos de Mudança», *Ciências da Educação e Mudança*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, pp. 19-67
- NUNES, Rui (1998). «Multinacionais - Activos estratégicos procuram-se», *Economia Pura, Tendências e Mercados*, Dezembro 1998, pp. 37 – 41

- O'DELL, Carla & GRAYSON, C. Jackson (1998). «If only we knew what we know: Identification and transfer of internal best practices», *California Management Review*, Vol. 40, NO. 3, Spring 1998, pp. 154-174
- OCDE (1996). *Lifelong Learning for All*, OECD Publications, France.
- OCDE (1997). *Societal Cohesion and the Globalising Economy: What does the Future Hold?*, Paris
- OCDE (2000). *Management Training in SMEs: Draft Synthesis Report*, DSTI/IND/PME (2000) 5
- OLIVEIRA, Luís Valente de (2000). «Educação em Portugal», in David R. Henderson e João César das Neves (coord.), *Enciclopédia de Economia* (S. João do Estoril: Principia, Publicações Universitárias e Científicas, pp. 775-781
- OLIVEIRA, Teresa e FRAZÃO, Lourenço (2001). «Situated Learning as a Challenge for the Teachers and Trainers», *Anais, Educação e Desenvolvimento 2001*, Monte da Caparica: UIED, FCT/UNL, pp. 277-287
- OUELLET, André (1982). *Processus de Recherche. Une approche systémique*. Presses de l'Université du Canada
- OVERFIELD, Karen (1998). *Developing and Managing Organizational Learning. A Guide to Effective Training Project Management*, Alexandria: ASTD
- PAPPOWS, J. (1999). *Entreprise.com. Market Leadership in the Information Age*, London: Nicholas Brealey Publishing Limited.
- PARELLADA, Martí; SÁEZ, Felipe; SANROMÀ, Esteve e TORRES, Cristóbal (1999). *La Formación Continua en las Empresas Españolas y el Papel de las Universidades*, Madrid: Civitas Ediciones, S. L.
- PASCALE, Richard; MILLEMANN, Mark; GIOJA, Linda (1997). «Changing the way we change», *Harvard Business Review* November-December 1997, pp. 127-139

- PAWLOWSKY, Peter; FORSLIN, Jan e REINHARDT, Rüdiger (2001). «Practices and Tools of Organizational Learning», in Meinolf Dierkes, *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 775-793
- PAWLOWSKY, Peter (2001). «The Treatment of Organizational Learning in Management Science», in Meinolf Dierkes *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 61-88
- PFISTER, Monique (1998). «L'évaluation par des adultes du processus de changement induit par leur formation professionnelle», *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, N° 87, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, pp. 121-158
- PIRES, Ana Luísa (1995). *Desenvolvimento Pessoal e Profissional: um estudo dos processos e contextos de formação das novas competências profissionais*, Tese de Mestrado, Lisboa: FCT/UNL
- PIRES, Ana Luísa (2002). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*, Dissertação de Doutoramento, Lisboa: FCT/UNL
- POLANYI, M. (1962). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*, Chicago: University of Chicago Press
- POLANYI, M. (1966). *The Tacit Dimension*, London, UK: Routledge and Keon
- POWELL, Walter W. (1998). «Learning from collaboration: Knowledge and networks in the biotechnology and pharmaceutical industries», *California Management Review*, Berkeley; Spring 1998, pp. 228-240
- PRIGOGINE, Ilya (1996). *O fim das certezas*, Lisboa: Gradiva
- PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle (1984). *Order out of chaos*, New York: Bantam Books
- PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle (1990). *Entre o tempo e a eternidade*, Lisboa: Gradiva

- PSACHARAPOULOS, George; WOODHALL, Maureen (1998). *L'éducation pour le développement - Une analyse des choix d'investissement*, Paris: Ed. Economica
- QUINN, James Brian, ANDERSON, Philip e FINKELSTEIN, Sydney (1996). «Making the Most of the Best», *Harvard Business Review*, March-April 1996, pp.71-78
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, LucVan (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva
- RAMOS, Maria da Conceição Castro (2001). *Os Processos de Autonomia e Descentralização à luz das Teorias de Regulação Social: o caso das políticas públicas de Educação em Portugal*, Tese de Doutoramento, Lisboa: FCT/UNL
- RAVEN, John (1984). *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*, Oxford, England: Oxford Psychologists Press
- REINHARDT, Rüdiger; BORNEMANN, Manfred; PAWLOWSKY, Peter e SCHNEIDER, Ursula (2001). «Intellectual Capital and Knowledge Management: Perspectives on Measuring Knowledge», in Meinolf Dierkes, *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 794-820
- ROCHER, Guy (1968). *Le changement social*, Paris: Éditions HMH
- RODRIGUES, Maria João (1991) *Competitividade e Recursos Humanos*, Lisboa: Publicações Dom Quixote
- RODRIGUES, Maria João (1994). «Convergência e interdisciplinaridade da investigação em Formação» (mesa-redonda), *Estado Actual da Investigação em Formação, Actas do Colóquio* - Maio 1994, Porto: Edições Afrontamento, pp. 89-93
- ROFFE, Ian (1999). «Innovation and staff development», *Adults Learning*, January 1999 VOLUME 10 NUMBER 5, pp. 27-28
- ROSA, Teresa (1998). «Sindicalismo - Da generosidade fundadora à gestão de compromissos», *Economia Pura, Tendências e Mercados*, Novembro 1998, pp.100 - 105
- ROSE, Steven; APPIGNAGNESI, Lisa (1989). *Para uma nova ciência*, Lisboa: Gradiva

- ROSENBERG, N. e NELSON, R. (1994). «American universities and technical advance in industry», *Research Policy* 23 (3) pp. 323-348
- ROSENSTIEL, Lutz von e KOCH, Stefan (2001). «Change in Socioeconomic Values as Triggers for Organizational Learning», in Meinolf Dierkes, *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 198- 220
- ROTHMAN, Jay e FRIEDMAN, Victor J. (2001). «Identity, Conflict, and Organizational Learning», in Meinolf Dierkes, *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 582-597
- RUFFIO, Philippe (2000). *Increasing lifelong learning in European Higher Education: supporting the teaching changes*, F2000 – European Higher Education Expert Forum, Brussels, 24-25 January 2000, European Commission DG EAC, European Universities Continuing Education Networks
- SADLER, Philip (2001) «Leadership and Organizational Learning», in Meinolf Dierkes, *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 415-427
- SALGADO, Cristina M. (1997). *Avaliação da Formação. Interface escola/empresa*, Lisboa: Texto Editora
- SAMUELSON, Paul A.; NORDHAUS, William D. (1988). *Economia*, Lisboa: McGraw-Hill
- SANGRA, Albert (2001). «The Quality of Higher Education Virtual Experiences», *Learning Without Limits. Developing the Next Generation of Education*, Proceedings of the EDEN 10th Anniversary Conference, held in Stockholm, Sweeden, 10-13 June, 2001, pp. 235-240
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1995). *Introdução a uma ciência pós-moderna*, Porto: Edições Afrontamento
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1994). *Pela mão de Alice*, Porto: Edições Afrontamento

- SCHMÉDER, Geneviève (1988). «Prévision technologique, rétrospective critique», *Futuribles*, Septembre 1988, n° 124, pp. 3-27
- SCHNEIER, Craig Eric; RUSSELL, Craig J.; BEATTY, Richard W. and BAIRD, Lloyd S., ed. (eds.) (1994). *The training and development sourcebook*, second edition, USA, Massachusetts: HRD Press
- SCHULTZ, Theodore W. (1965). «Investing in Poor People: An Economist's View», *American Economic Review*, vol. 45, pp. 510-520
- SCHULTZ, Theodore W. (1980). *Investing in People: The Economics of Population Quality*, Berkely: University of California Press
- SCHWAB, Laurent (1989). «Les prévisions de la Rand, rétrospective et essai d'évaluation», *Futuribles* Juillet-Août 1989, n° 134, pp. 41-68
- SCHWARTZ, Bertrand (1994). *Moderniser sans exclure*, Paris: Editions La Découverte
- SENGE, Peter M. (1990). *The Fifth Discipline, The art and practice of the learning organization*, London: Random House
- SENGE, Peter M.; KLEINER, Art; ROBERTS, Charlotte; SMITH, Brian e ROSS, Richard (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization*, London: Nicholas Brealey Publishing
- SENGE, Peter; CAMBRON-McCABE, Nelda; LUCAS, Timothy; SMITH, Bryan; DUTTON, Janis; KLEINER, Art (2000). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York: Doubleday/Currency
- SCHERER, Klaus R. e TRAN, Véronique (2001) «Effects of Emotion on the Process of Organizational Learning», in Meinolf Dierkes, *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 369-392
- SCHRIEWER, Jürgen. (2003). «L'éducation comparée : un programme ambitieux face à de nouveaux défis» in Pierre Laderrière e Francine Vaniscotte (sob a direção de), *L'Éducation Comparée : un Outil pour l'Europe*, Paris: L'Harmattan, pp. 21-55

- SHUKLA, Madhukar (1997). *Competing through knowledge. Building a learning organisation*, New Selhi/Thousand Oaks/London: Response Books, A division of Sage Publications
- SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (org.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento
- SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado; COSTA, António de Almeida (2002). *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década*, Lisboa: Gradiva
- SKANDIA (1998). *Intellectual Capital Prototype Report*, Skandia, Sweden
- SPEAR, S. e BOWEN, H. K. (1999). «Decoding the DNA of the Toyota Production System», *Harvard Business Review*, September-October 1999, pp. 97-106.
- STAHL, Thomas; NYHAN, Barry & D'ALOJA, Piera, (1993). *A organização qualificante. Uma visão para o desenvolvimento dos recursos humanos*, Portugal: Comissão da Comunidade Europeia, EUROTECNET
- STARBUCK, William H. e HEDBERG, Bo (2001). «How Organizations Learn from Success and Failure», in Meinolf Dierkes *et al* (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York: Oxford University Press, pp. 327-350
- STEEDMAN, Hilary (2000). «New Skill Needs and Competence Building to Promote Social Cohesion», comunicação apresentada no seminário *Towards a learning society: innovation and competence building with social cohesion for Europe*, Lisboa, 28-23 de Maio de 2000
- STEWART, Thomas A. (1999). *Capital intelectual. A nova riqueza das organizações*, Lisboa: Edições Sílabo
- STRAUSS, Anselm L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, New York: Cambridge University Press
- SVEIBY, K. E. (1998). *A nova riqueza das organizações*, Rio de Janeiro: Editora Campus Limitada

- TANGUY, Lucie (1986). *L'introuvable relation formation/emploi - Un état des recherches en France*, Paris: La documentation française
- TEECE, David J. (1998). «Research Directions for Knowledge Management», *California Management Review*, VOL 40, NO. 3, Spring 1998, pp. 289-292
- TEECE, David J. (1998). «Capturing Value from Knowledge Assets: The New Economy, Markets for Know-How and Intangible Assets», *California Management Review*, VOL 40, NO. 3, Spring 1998, pp. 55-79
- TheNUCE (2000). *The Managers' Handbook*, Liège: EUCEN (European University Continuing Education Network)
- THIERRY, Dominique; SAURET, Christian (1994). *A Gestão Previsional e Preventiva do Emprego e das Competências*, Lisboa: Publicações Dom Quixote
- THOMKE, Stefan H. (2001). «The Impact of Technology on Knowledge Creation», in Nonaka, Ikujiro e Nishiguchi, Toshiro (eds.), *Knowledge Emergency. Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation*, pp. 76-92
- TOFFLER, Alvin (1991). *Os Novos Poderes*, Lisboa: Edição «Livros do Brasil»
- TOFFLER, Alvin (1984). *A Terceira Vaga*, Lisboa: Edição «Livros do Brasil»
- TORRES, Adelino (1990). *O método no estudo*, Lisboa, Escher
- TOUPIN, Louis (1998). «L'architecte, l'ingénieur et le sage», *Éducatons* N° 15, mars-avril 1998, pp. 67-70
- TÜRKAL, Laurence (1998). *Approche biographique de la dynamique de construction des compétences: Apports et manques des formations institutionnalisées, Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, N° 87, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, pp. 25-60
- U.D.A.C.E. - Unit for the Development of Adult Continuing Education (1989). *Understanding Competence*, Leicester

- VALLERAND, Robert J., BLANCHARD, Céline (1998). «Education permanente et motivation: contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque», *Education Permanente*, n° 136/1998-3, pp.15-36
- Van VUGHT, Frans A. (1994). «Policy models and policy instruments in higher education: The effect of governmental policy-making on the innovative behavior of higher education institutions», in John C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. X, New York: Agathon Press, pp. 88-125
- Von KROGH, Georg (1998). «Care in Knowledge creation», *California Management Review*, Berkeley; Spring 1998, pp. 133-135
- Von KROGH, Georg; ICHIJIO, Kazuo e NONAKA, Ikujiro (2000). *Enabling Knowledge Creation: How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation*, New York: Oxford University Press
- WENGER, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, USA: Cambridge University Press
- WENGER, Etienne e SNYDER, William, M. (2000). *Communities of Practice: The Organizational Frontier*, Harvard Business Review, Jan/Feb. 2000, pp. 139-145
- WESTNEY, Eleanor (2001). «Multinational Enterprises and Cross-Border Knowledge Creation», in Nonaka, Ikujiro e Nishiguchi, Toshiro (eds.), *Knowledge Emergency. Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation*, pp. 147-175
- WHEELER, Steeve (2000). «The Competence Reform in Norway», *Death and Rebirth of University Education? Conference proceedings*, 19th EUCEN European Conference, Bergen, Norway 4-6 May 2000, pp 66-77
- WITTORSKI, Richard (1994). «Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel», *Education Permanente, Discours, acteurs et pratiques*, n° 118/1994-1, pp. 65-74
- WITTORSKI, Richard (1997). «Les effets d'une réflexion sur le travail», *Educations, Transformations des individus. Transformations des organisations*, n° 13 - décembre 1997, pp17-27

- WOLFENSOHN, James D. (1997). *Rapport sur le développement dans le monde - 1997. L'Etat dans un monde en mutation. Grands indicateurs du développement dans le monde*, Banque Mondiale, Washington
- WOODRUFFE, Charles (1991). «Competent by any other name», *Personnal Management*, Vol. 23, No. 9 – September 1991, pp. 30-33
- YASUMURO, Kenichi e WESTNEY, Eleanor (2001). «Knowledge Creation and the Internationalization of Japanese Companies», in Nonaka, Ikujiro e Nishiguchi, Toshiro (eds.), *Knowledge Emergency. Social, Technical, and Evolutionay Dimensions of Knowledge Creation*, pp. 176-194
- YIN, Robert (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, Califórnia: Sage.

